

**Univerzita Karlova v Praze**  
**Pedagogická fakulta**

# **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**2010**

**Eva Hitková**

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

## **Agrese u dětí v mateřské škole** **Aggression in Primary School**

Vedoucí diplomové práce :	PhDr.Hana Sotáková
Autor diplomové práce:	Eva Hitková
Studijní obor :	Pedagogika předškolního věku
Forma studia:	Kombinovaná
Diplomová práce dokončena:	

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne:

Podpis:

## **Anotace**

HITKOVÁ, Eva. *Agrese u dětí v mateřské škole*. [Diplomová práce]. Praha: Karlova Univerzita v Praze, Pedagogická fakulta, 2010.

Ve své diplomové práci se zaměřuji na problematiku agrese a agresivity dětí v mateřské škole. Cílem práce je zmapovat výskyt, příčiny a projevy agresivního chování u předškolních dětí.

Práce je členěna do deseti hlavních kapitol. Nejprve se zaměřuji na charakteristiku psychiky dítěte předškolního věku, jeho socializaci. Na vymezení, vysvětlení hlavních pojmů a definic agrese. Nedílnou součástí práce je výčet příčin a projevů agresivity u dětí v mateřské škole. V rámci těchto kapitol se snažím zaznamenat a postihnout vlivy působící a ovlivňující předškolní děti a jejich chování.

V empirické části se zabývám šetřením a zjištěním skutečných projevů agrese a agresivity v dnešních mateřských školách, u předškolních dětí. Šetření bylo prováděno metodou pozorování dětí v mateřské škole. Výsledky byly zaznamenány a zpracovány do tabulky a dále zpracovány do tabulek a grafů.

Závěr práce vychází ze zjištěných údajů, poznatků a z výsledků výzkumného šetření.

**Klíčová slova:** agrese, agresivita, mateřská škola, předškolní dítě, rodina

## **Annotation**

HITKOVÁ, Eva. *Aggression in Primary School* [Thesis]. Prague: Charles University in Prague, Faculty of Education, 2010.

The diploma thesis focuses on issues of aggression and aggressiveness of children in nursery school. The aim is to monitor the incidence, causes and manifestations of aggressive behavior in preschool children.

The work is divided into ten main chapters. First, focus on the characteristics of the psyche of a preschool age and a child's socialization. It concentrates on the theory, explanation of key concepts and definitions of aggression. An integral part of this work is a list of causes and manifestations of aggression in children in nursery school. Within these chapters it tries to understand and analyze the influences affecting the preschool children and their behavior.

In the empirical part, it deals with the investigation and detection of actual aggression and also the aggression in today's nursery school in preschool children. The survey was conducted by an observation of children in nursery school. The results were recorded and further processed into tables and graphs.

The conclusion is based on collected data, findings and results of the research.

**Key words:** aggression, aggressiveness, nursery school, preschool child, family

## OBSAH

Úvod a cíle .....	8
<b>Teoretická část</b>	
<b>1. Charakteristika psychiky dítěte předškolního věku .....</b>	<b>11</b>
1.1 Osobnost dítěte a jeho psychika .....	12
1.1.1 Vývoj myšlení .....	12
1.1.2 Rozvoj řeči .....	13
1.1.3 Oblast motoriky, kresba .....	15
1.1.4 Sociální oblast, hra .....	17
1.1.5 Emoční a citový vývoj .....	18
1.1.6 Morálně etický vývoj .....	19
<b>2. Socializace .....</b>	<b>22</b>
2.1 Proces socializace v předškolním věku .....	22
2.2 Rozvoj socializačních dovedností .....	23
2.3 Sociální role v předškolním věku .....	24
2.3.1 Rodina rodinné prostředí .....	24
2.3.2 Vliv vrstevníků kamarádů .....	26
2.3.3 Sociální role v mateřské škole .....	27
<b>3. Vymezení pojmu agrese a agresivní chování .....</b>	<b>29</b>
3.1 Pojetí a různé pohledy na definici agrese .....	29
3.2 Rozlišení agrese, související pojmy .....	30
<b>4. Příčiny agrese a agresivního chování v mateřské škole .....</b>	<b>34</b>
4.1 Rodina a příčiny agresivního chování .....	36
4.2 Modely agrese v masmédiích .....	37
4.3 Příčiny agrese a agresivního chování v mateřské škole .....	38
<b>5. Projevy agrese a agresivního chování .....</b>	<b>42</b>
5.1 Druhy agrese .....	42

5.2	Projevy agresivního chování dětí v mateřské škole .....	43
 <b>Praktická, empirická část</b>		
6.	<b>Výzkumné šetření a pozorování agrese u dětí v mateřské škole .....</b>	<b>45</b>
6.1	Vymezení problematiky .....	45
6.2	Cíle výzkumu – stanovení hypotéz .....	46
6.3	Charakteristika výzkumného souboru .....	47
6.3.1	Výzkumný vzorek – charakteristika oddělení „Motýli“ .....	48
7.	<b>Zpracování získaných dat – potvrzení či vyvrácení hypotéz .....</b>	<b>49</b>
8.	<b>Závěr .....</b>	<b>64</b>
9.	<b>Seznam literatury .....</b>	<b>66</b>
10.	<b>Přílohy .....</b>	<b>70</b>

## Úvod a cíle

Agrese a agresivita. Pojmy, které jsou v dnešním světě dobře známy. Je to skutečnost a fakt, který nelze přehlédnout. Je více než zřejmé, že násilí a projevy agresivity je v dnešní společnosti nadmíru. Stěžuje si na ni kdekdo a výstražných znamení je kolem nás mnoho. Je tomu však opravdu tak? Odpověď nemůže být jednoznačná, protože nemáme srovnání s minulostí. Neexistuje možnost doložitelného porovnání, neboť se před 50 či 100 lety neprováděly průzkumy či ankety, které by se daly porovnat s těmi dnešními. Je tedy velmi těžké stanovit, zda se dnes s agresivitou a násilím setkáváme více či méně. Z pohledu do minulosti je zřejmé, že projevů a násilí a agrese bylo v minulosti mnoho. Byly války, násilí v běžném životě lidí, byly vraždy, sebevraždy. Vývoj lidského rodu ukazuje, že agresivitu potřeboval člověk při lovu, při ochraně obývaného území, k boji, ochraně sebe, své rodiny, svého společenství. Později k obraně své vlasti, státu. Dále ji potřeboval a stále potřebuje k překonávání překážek a k vlastnímu, zdravému vývoji osobnosti. Agresivita sama o sobě není tedy nic špatného. Může pomáhat a sloužit, ale může ubližovat a škodit. Agresivitu lze považovat za základní výbavu lidského rodu, ale zrovna tak je součástí výbavy ostatních živočichů.

Není správné, když se snažíme proti agresivitě bojovat, potlačovat ji či ji dokonce zavrhnout. Agresivitou je třeba se zabývat, pochopit její příčiny a podmínky vzniku. Podstatné je najít rozumné hranice, být si jich vědom a přijmout je. Nejpodstatnější je, naučit se agresivní tendence korigovat, kontrolovat, a to už od dětství. Agresivní projevy v dětství, tedy od nejútlejšího věku patří k základním projevům ve vývoji dítěte. Objevují se již během prvních dvou let života, a to v pohybových dovednostech dítěte. Vzдор a zlost batolete je projevem nevyspělé osobnosti a nevyspělého nervového systému, který se ještě nedovede vyrovnat se změnami situace. S vývojem a růstem dítěte pak dochází ke koordinaci a usměrnění pohybu k určenému objektu, či k dosažení cíle. V některých případech směřují pohyby ke konkrétním předmětům nebo jsou nasměrovány k určité, konkrétní osobě z okolí dítěte. Mohou mít také charakter autodestruktivního jednání, tedy mohou být nasměrovány na sama sebe. Dítě si například lehne na zem a vši silou kolem sebe kope,



křičí či dokonce bije hlavou o zem. Během dalšího vývoje dochází ke změně techniky projevu agresivity a její intenzity.

Dítě je ovlivněno řadou vnějších a vnitřních činitelů, dozrává citová, volní, nervová stránka osobnosti dítěte, utváří se lidská osobnost. Na utváření osobnosti dítěte má vliv bezpochyby rodina a rodinné prostředí. Chování dítěte je ve většině případů dáno odrazem života v rodině. V rodině dítě získává základní životní zkušenosti a poznatky o životě, o světě. Seznamuje se s prvními pravidly a hodnotami, zaujímá postavení v prvních sociálních rolích.

Dalšími činiteli, kteří ovlivňují dětskou osobnost jsou školská zařízení. Jedno z prvních zařízení je mateřská škola. Vstupem dítěte do mateřské školy dochází k různým změnám. Nejpodstatnější jsou změny sociálních rolí. Dítě se dostává do společenství stejně starých dětí, kde musí zaujmout určité místo, postavení – roli. Dochází také ke změnám v oblasti vztahů k předmětům, věcem, hračkám – hračky už nepatří jen jemu, ale všem dětem. Projevují se další změny - v chování k lidem. Do okruhu známých lidí přibudou kamarádi, paní učitelky, zaměstnanci školy, rodiče kamarádů. Na tyto změny musí dítě reagovat a snažit se s nimi vyrovnat. Přestože, změny neprobíhají náhle a najednou, má s nimi dítě značné problémy. Dochází tak ke konfliktům, které se většinou vyhroť v projevy agrese a v agresivní chování.

Jako ředitelka mateřské školy jsem v každodenním kontaktu s malými dětmi. Chápu jejich životní situace a projevy agresivity považuji za přirozený vývoj dětské osobnosti. Jsem však znepokojena nad úvahami o agresivitě, agresivním chování malých dětí zveřejňovaných v médiích. Domnívám se, že jsou tyto informace většinou přehnaně medializovány, jsou podávány bez širšího srovnání a pohledu na problematiku jako takovou. Převážně je zohledňováno a vyzvedáváno pouze morální hledisko, bez hlubšího prozkoumání a poznání problematiky. To vše bylo podnětem k napsání této diplomové práce na téma: Agrese u dětí v mateřské škole.

Cílem diplomové práce je snaha zaznamenat aspekty lidské agresivity v období předškolního věku. Zmapovat příčiny a projevy agrese, agresivních projevů chování u dětí předškolního věku. Součástí diplomové práce je šetření a průzkum projevů agrese,

agresivního chování v mateřské škole metodou pozorování u dětí v oddělení mateřské školy.

Cílem šetření bylo zachytit nejčastější typy projevů agrese a agresivity v předškolním věku, zmapovat výskyt agrese v denních činnostech v mateřské škole a zjistit frekvenci agrese u dětí v jednotlivých dnech v týdnu.

Hypotéza: šetřením budou zjištěny různé projevy agrese, nejčastější příčinou projevů agrese bude spor o hračku, agrese se vyskytuje častěji v chování chlapců než v chování dívek, agresivní projevy dětí jsou v rámci MŠ nejčastější v rámci volných aktivit a her, frekvence agresivity bude vyšší koncem týdne – zejména v pátek. Získané údaje by měly sloužit učitelkám mateřských škol k tomu, aby byly schopny na projevy agrese, agresivity dětí reagovat již při prvních náznacích konfliktního chování.

## Teoretická část

### 1. Charakteristika psychiky dítěte v předškolním věku

Předškolní období je někdy vymezeno už od prenatálního vývoje dítěte až po vstup dítěte do školy. Už tím, že dítě přichází na svět tak málo připravené pro samostatný život, předává velkou zodpovědnost rodičům a rodině, ale i budoucím pedagogům, kteří budou ovlivňovat hodnotu „dětství“ a hodnoty budoucího života dítěte. Vždyť už v počátečním období života se vytvářejí útvary a funkce jež jsou podkladem konečné struktury osobnosti.

Nejvhodnější prostředí pro naplňování základních lidských potřeb představuje rodina. Tedy místo jistoty a bezpečí, prostředí vzájemné semknutosti a iniciativy. Vývoj jedince v předškolním období prochází dlouhou etapou, při které dochází k podstatným vývojovým změnám a rozdílům. Tyto rozdíly můžeme nejintenzivněji pozorovat už mezi batolaty a samozřejmě mezi dětmi tří až šestiletými. Všechna vývojová období jsou od sebe kvalitativně i kvantitativně odlišná.

Marie Vágnerová (2000) dělí psychický vývoj dítěte do specifických vývojových období. Tato období se odvíjejí od věku dítěte. **Období prenatální** je období od početí do porodu. Období porodu a těsně kolem porodu se nazývá **období perinatální**. Následuje **období novorozenecké**, které trvá přibližně čtyři až šest týdnů. Je to období adaptace, během níž se novorozenec přizpůsobuje podmínkám nového prostředí a přechodu z intrauterinního života. **Období kojenecké** je vymezeno od čtvrtého až šestého týdne do jednoho roku života dítěte. Základním úkolem tohoto období je získat důvěru a pocit bezpečí ve vztahu ke světu. Toto období bývá označováno za fázi receptivity, tedy obdobím otevřenosti k podnětům z okolního světa. Z těchto důvodů je patrný rychlý vývoj celé osobnosti. Po období kojeneckém **nastává období batolecí**. Období batolete je časově vymezeno od jednoho roku do tří let života dítěte, kdy pokračuje prudký rozvoj celé dětské osobnosti, vývoj vlastní identity. Dítě dospívá k psychickému JÁ – sociálnímu vědomí JÁ. Toto období je nazýváno obdobím Jáství. Dalším obdobím, které navazuje na předcházející vývoj je **období předškolní**. Předškolní období je vymezeno věkem tří až šesti respektive sedmi let dítěte. Konec tohoto období není určen jenom fyzickým věkem dítěte, ale především sociálně, tedy

vstupem dítěte do školy. V tomto období jsou z hlediska vývoje důležité dva mezníky. Prvním významným, vývojovým a sociálním mezníkem je vstup dítěte do mateřské školy a to ve věku tří let. Druhým významným, vývojovým a sociálním mezníkem je období šesti, respektive sedmi let věku dítěte a to vstup dítěte do školy. Hlavní charakteristikou tohoto období je aktivita a sebeprosažení.

Jak už bylo zmíněno, na rozvoj dítěte a jeho osobnosti má v první řadě vliv rodina. Vývoj předškolního dítěte je tedy odrazem rodinné výchovy. Účast mateřské školy na výchově předškolního dítěte je přínosná, ale zůstává na druhém místě za vlivem a výchovou rodiny.

Vývoj dítěte je velmi specifický, dlouhotrvající a křehký proces, kdy dochází k prolínání a spolupůsobení všech výchovných faktorů a vlivů s vývojem duševních a psychických funkcí. Tak dochází k utváření osobnosti jako celku.

## **1.1 Osobnost předškolního dítěte a jeho psychika**

Dítě v předškolním věku je již poměrně zdatné, dochází k rozvoji myšlení, řeči, motoriky, zručnosti, kresby a všech dalších poznávacích, kognitivních procesů. Dochází k postupnému zrání a vývoji v oblasti emoční a sociální. Velký vliv na vývoj dítěte má také učení. Výsledky učení nemají trvalý charakter, na rozdíl od zrání, které je nevratné. Naučené může být v různých směrech ovlivněno novými zkušenostmi. Je tedy nutné se s vývojem těchto oblastí blíže seznámit.

### **1.1.1 Vývoj myšlení**

„Oblast myšlení je vázána na konkrétní činnosti a konkrétní věci. J. Piaget charakterizoval myšlení v předškolním věku jako názorné a intuitivní myšlení. Tedy myšlení prelogické, subjektivistické, závislé na aktuální situaci vázané na přítomnost, myšlení nepřesné a málo flexibilní“ (Vágnerová, 2000). Při výzkumu myšlení vycházel J. Piaget z činností, z interakce osobnosti a prostředí a stanovil jednotlivé etapy vývoje

**1. Senzomotorické období** do 2 let – myšlenkové operace jsou úzce vázány na prováděnou činnost, na vnímání, na motorické akty. Dítě přechází postupně od dílčích vjemů k vytvoření pojetí trvalého předmětu.

**2. Etapa symbolického a předpojmového myšlení, předoperačního myšlení** – období od 2 do 4 let. Tato etapa začíná s nástupem řeči, objevováním symbolických

znaků. Usuzování dítěte v tomto období je založeno na analogiích, je zatížené fantazií. Dítě není schopno řešit logické situace a problémy.

**3. Etapa názorného myšlení** – období od 4 do 7 – 8 let. Myšlení dítěte je vázáno ve svých úsudcích na názor, vyvozování závěrů tak může být chybné.

**4. Etapa konkrétně logických operací** – období od 7 do 11 – 12 let. V tomto období se objevuje u dítěte logické usuzování jen ve spojení s konkrétním jevem, věcí, obsahem, které si může názorně představit.

**5. Etapa formálních, abstraktních operací** – období od 11 – 12 let. Dítě si v této etapě vývoje myšlení vytváří již skutečnou logiku na úrovni abstrakce. Jeho myšlení přesahuje konkrétní realitu. Je schopné se odpoutat od konkrétního, brát konkrétní operace za objekt další operací, je schopné vyvozovat soudy o soudech, myslet o myšlení. V této etapě dochází k rozvoji kritického přístupu k myšlení vlastnímu i cizímu, umožňuje nový způsob morálního hodnocení (Vágnerová, 1997, s. 63).

Langmeier (1991) uvádí další charakteristiky myšlení: myšlení je egocentrické, antropomorfské, arteficialistické.

Vágnerová (1997) shrnuje vývojové mezníky myšlení do tří fází:

**1. Fáze prelogického myšlení** – dítě v této fázi nerespektuje realitu, zákony logiky.

**2. Fáze logického myšlení** – období školního věku. Dítě je při svém uvažování objektivní, respektuje současnou a stávající realitu. Myšlení dítěte již z části respektuje zákony logiky.

**3. Fáze formálně logického myšlení** – období od 11 – 12 let věku dítěte. Dítě se odpoutává od subjektivních pohledů, od aktuální skutečnosti, uvažuje, abstraktně a logicky myslí.

Vágnerová (2000) v předškolním věku klade důraz na magičnost a fantazii, která vychází z arteficialismu a antropomorfismu.

### 1.1.2 Rozvoj řeči

Vývoj v řečové oblasti je velmi rychlý a komunikační schopnosti dítěte se prudce rozvíjejí a zdokonalují. Na rozvoj řeči má velký vliv prostředí, kde se dítě učí mluvit prostřednictvím nápodoby verbálního projevu dospělých. Komunikační a verbální kompetence se rozvíjí a zdokonalují po stránce obsahové i formální. Dochází k rozvoji a rozlišování slovní zásoby aktivní i pasivní. Dítě vytváří z jednotlivých slov

a jednoduchých vět složitější souvětí. V dětském vyprávění se stále objevují mnohé nepřesnosti a agramatismy. Hlavním řečovou složkou v tomto období je řeč egocentrická, tedy řeč pro sebe. Dítě používá egocentrickou řeč při vyrovnávání se s vnější realitou, řeč slouží ke zjednodušení orientace, při uvědomování a řešení problémů. Egocentrická řeč může mít různé typy, varianty:

**Řeč expresivní** – dítě řečí vyjadřuje své pocity, bez ohledu na posluchače.

**Řeč regulační** - dítě si samo sobě dává slovní pokyny, pomocí slovních pokynů řídí své vlastní jednání.

**Řeč egocentrická** – řeč pro sebe, kdy dítě nehledá a nepotřebuje posluchače, řeč může zastupovat a fungovat jako prostředek myšlení dítěte. Tato řeč se vývojem dítěte mění a stává se řečí vnitřní (Vágnerová, 2000).

Při komunikaci se dítě řídí a svoji řeč si nadále osvojuje na základě nápodoby řeči, jazykovým citem. Komunikační projev v předškolním období může mít formální nedostatky ve správné výslovnosti. Některé děti nedovedou správně vyslovovat hlásky a nahrazují je jinými, případně hlásky komolí. Může se jednat o dětskou dyslálii, patlavost, kterou lze napravit odbornou logopedickou péčí. Na konci předškolního období se výslovnost dětí zlepšuje nebo bývá řeč a výslovnost zcela správná.

Během vývoje řeči si dítě v jednotlivých věkových obdobích osvojuje mateřský jazyk, naučí se znát a používat poměrný počet slov, gramatickou stavbu jazyka. Tento vývoj je postupný. Okolo jednoho roku až roku a půl dítě používá první slova – podstatná jména. Jejich počet se pohybuje mezi 70 až 80 slovy. Při komunikaci tato slova neskloňuje ani nečasuje. Kolem druhého roku dítě začíná tvořit věty o dvou slovech, bez správné gramatické struktury. Ve dvou letech ovládá 200- 400 slov, která začíná pozvolna skloňovat a časovat. Do třech let věku dokáže dítě tvořit jednoduché a složité, víceslovné věty s agramatismy. V období třetího roku vytváří a vyslovuje dítě všeobecnější pojmy, pojmenovává. Jeho slovní zásoba je přes 1000 slov. Tato slova skládá do souvětí. Používá otázky „Proč?“ a „Kdy?“ Čtyřleté a pětileté dítě dokáže komunikovat plynule, jeho řeč se přibližuje z pohledu gramatického aspektu normě. Dítě ovládá až 2000 slov. V oblasti výslovnosti mohou přetrvávat některé charakteristické nepřesnosti. V šesti letech dítě ovládá a rozumí 3000 slovům. Jeho výslovnost by měla být správná. Může přetrvávat nesprávná výslovnost u sykavek (c, s, z, č, š, ž) a výslovnost u vibrantů (r, ř). Dítě dokáže vytvořit složitější souvětí, dokáže

vyprávět, rozumí, chápe, plní pokyny a příkazy podle slovní instrukce (Klenková, 2003).

### **1.1.3 Oblast motoriky, kresba**

Důležitým krokem ve vývoji dítěte je rozvoj v oblasti základní motoriky, tedy hrubé a jemné motoriky a senzomotorické koordinace. Tento vývoj je velmi intenzivní a přirozený. Za základní motoriku můžeme považovat pohybové dovednosti dítěte, které se zaměřují na vnímání a poznávání vlastního těla, na orientaci v prostoru a vnímání intenzity pohybu, na vnímání vztahů věcného i sociálního charakteru. Tyto dovednosti můžeme rozčlenit na dovednosti lokomoční – chůze, běh, krok, varianty kroků a poskoků, lezení, plazení.

Nelokomoční dovednosti zahrnují převážně pohyby částí těla, pohyby paží, pohyby nohou, trupu, hlavy ve stoji, v sedu, v lehu, kleku, obraty a převaly. Také sem patří pohyby s použitím náradí – houpání, komíhání, překoty.

Mezi manipulační dovednosti můžeme zařadit ovládání různorodých předmětů rukama, nohama, jinými částmi těla. Můžeme sem zařadit i rozvoj jemné motoriky ruky a rozvoj senzomotorické koordinace. Dále sem patří manipulace pomocí jiných pomůcek, např. pálkou, hokejkou, raketou při sportu. Při propojení lokomočních a manipulačních dovedností dítě zvládne pohyb na koloběžce, tříkolce, kole, na lyžích, bruslích (Dvořáková, 2000).

Dalším z kritérií rozvoje motoriky je vývoj kresby. Dítě se ve věku tří let věnuje kresbě spontánně. Považuje kreslení za hru. Jeho kresby zpočátku nemají název a nic neznázorňují. Je to pouze grafický záznam pohybu ruky, která drží pastelku či tužku. Tento pohyb dítě plně uspokojuje, uklidňuje a naplňuje. Postupným vývojem si dítě nakreslenou kresbu dodatečně pojmenuje a tak začíná mít kresba konkrétní význam, označení. Ve čtyřech letech dítě maluje či kreslí s jistým záměrem, který není obvykle totožný s výsledkem. V pěti letech se záměr a výsledek kresby obvykle shoduje. V tomto věku je dítě schopno napodobovat podle předlohy stále složitější geometrické obrazce. Ve třech letech napodobí kruh, ve čtyřech letech křížek, v pěti letech trojúhelník, v šesti letech čtverec, v sedmi letech kosočtverec (Langmeier, 1983).

Vývoj kresby postupuje i v záznamu lidské postavy. Podle Langmeirera (1993) lze vývoj kresby lidské postavy hodnotit takto: ve věku tří let se jedná o nereálnou

kresbu – čarání, čáranici. Ve věku čtyř let dítě kreslí hlavonožce. V pěti letech má nakreslená postava hlavní části lidského těla a v šesti letech je kresba postavy propracovaná ve všech částech těla a je doplněna důležitými detaily. Často bývá zdobena a zkrášlována.

„Kresba je jednou ze symbolických funkcí, v níž se projeví tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe“ (Vágnerová, 2000, s. 109).

V šesti letech, na konci předškolního období se dětská kresba a dětské obrázky podobají a odpovídají skutečnosti. Dětské kresby mají reprezentativní charakter. Tato změna je znakem dětského vývoje a důkazem rozvoje decentrace dětského poznávání.

Dětská kresba je pro posuzování vývoje dítěte jedním z hledisek. Vzhledem k problematice agresivity, lze z kreseb dětí rozpoznat určité prvky projevů agrese a některé prvky kreseb mohou na agresivitu upozornit, ale nemusejí s ní úzce souviset (Davido, 2001).

Davido, 2001 uvádí, že používání výhradně červené barvy po šestém roce znamená, že má dítě tendenci k agresivitě. Když dítě kreslí zdánlivě nevinné zvíře jako je pes či kočka s vyceněnými zuby, vytaženými dráčky či v útočném postoji lze to také považovat za sklon k agresivitě. Kolem pátého až šestého roku je dítě schopné postavu obléknout. Postava pak znázorňuje určitou osobu, určitou podobu, která charakterizuje to, co dítě zajímá či trápí. Za agresivní postavu lze považovat postavu kovboje, který vyjadřuje revoltu dítěte, jeho touhu být velký, silný a dělat dojem na okolí. Další typickou agresivní postavou je policista. Dítě kreslí postavu policisty z profilu s ostrými, tvrdými rysy, jako by chtělo zdůraznit jeho nesympatické stránky. Lze v tom spatřovat asociální tendence. Stařec se také často vyskytuje v kresbách asociálních a agresivních dětí. Dítě tak vyjadřuje své přiznání, že se chce zbavit nežádoucí osoby. Takovým způsobem vyjadřují agresivní city zejména dcery vůči otci. Kreslí-li dítě kresby rodiny ve zvířecí podobě jako divoká a dravá zvířata lze pozorovat agresivní city dítěte k rodině. Všechny tyto postavy mají určitou referenční hodnotu, ale pro posouzení a přesné stanovení agresivity u dítěte k rodině je nutné mít k porovnání větší počet kreseb. V některých kresbách rodiny se stává, že dítě má se zobrazením některého člena rodiny potíže. Zejména jsou to postavy sourozenců, kde se projevuje rivalita či žárlivost. Také se stává, že dítě některého člena rodiny nenakreslí vůbec, z obrázku ho vyloučí. Tím dává dítě najevo k onomu členu rodiny své agresivní pocity.



„Takový projev agresivity je zcela normální, dítěti je tím dána možnost ventilovat své pocity, možnost projevit se navenek a to grafickým záznamem. Agresivita nemusí mít vždycky čistě negativní hodnotu, bývá i známkou rozpaků nebo ostychu“ (Davido, 2001, s. 59).

#### **1.1.4 Oblast sociální, hra**

Vývoj v oblasti sociální je v první řadě uskutečňován v rodině. Rodina zůstává nejvýznamnějším socializačním činitelem. Dítě v předškolním věku se postupně začleňuje i do vztahů mimo působení rodiny, vyhledává skupiny vrstevníků. Zde zaujímá hlavní místo a úlohu mateřská škola, která nabízí dítěti další sociální role. Především je to role vrstevníka a kamaráda. Předškolní dítě si postupně nové sociální role osvojuje a identifikuje se s nimi. Osvojování rolí ve skupině předškolních dětí je patrné zejména z toho, jak některé děti získávají oblibu spoluhráčů, jak mají některé tendenci poroučet druhým a druhé se jim naopak podřizují. Jak se i mezi těmi, které mají sklon udržovat vedení ve skupině brzy rozliší ty, které si pomáhají hrubou silou a jiné, které „diplomatsky“ volí šikovnou taktiku. Kolem třetího a čtvrtého roku se projevuje soupeřivost mezi dětmi.

Při osvojování rolí dochází také k diferenciaci role mužské a ženské. Dítě v předškolní době významně přejímá ve svých zájmech, postojích a hrách mužské či ženské chování. Je to patrné při výběru hraček, při volbě - typu hry, při vybírání spoluhráčů pro hru, při výběru prostředí, hracího koutku či centra aktivity. Dítě přebírá, přejímá chování otce nebo matky. Značný vliv na utváření mužské a ženské role u předškolních dětí má vliv obou rodičů a společnosti. Rodiče na pohlaví dítěte reagují už tím, jak ho při narození pojmenují, způsobem oblékání, způsobem vychovávání a tím co od dítěte vyžadují - určité a specifické způsoby chování, verbální vyjadřování, způsob emočního projevu. Rodiče i společnost mají rozdílná očekávání od chlapců a od dívek. „V západní kultuře jsou mnohé mužské a ženské vlastnosti chápány jako protikladné. Tato tendence se prostřednictvím tradic udržela dodnes, přestože v průběhu posledních desetiletí již došlo ke značné nivelizaci“ (Vágnerová, 2000, s. 118).

Způsob osvojování sociálních rolí probíhá prostřednictvím dětské hry. Hra se stává v předškolním období hlavní činností dítěte. Diferenciace dětské hry souvisí také s přijetím mužské a ženské identity dítětem. Chlapci se ve svých hrách chovají

agresivněji a projevují více fyzické aktivity. Jejich hra bývá hrubší, mají sklon reagovat fyzickou silou, bývají zvědavější a jsou více motivováni k průzkumným aktivitám. Dívky jsou ve svých hrách bážlivější, mají větší respekt k sociálním normám, více se sebekontrolují. Při hrách se projevují jako submisivní (Vágnerová, 2000).

Hry úzce souvisí s rozvojem motoriky, kognitivních struktur s motivačně – volnými vývojovými faktory, s rozvojem a naplňováním sociálních vztahů. Formy dětské hry mohou být nejrůznější. Některé hry mají úlohu procvičovat tělesné funkce a podporovat aktivitu dítěte. Jsou to hry funkční a činnostní. Jindy jsou hry zaměřené na konstrukci, vytváření, tvoření. To je konstrukční čili realistický typ her. V jiných případech při hře dítě využívá předmětů v přeneseném významu a přeměňuje svět podle své představy. Jindy si dítě samo nebo se spoluhráčem hraje „na něco“. Langmeier a Krejčová (1998) uvádějí: „Některé děti si vytvářejí pro svou hru ve fantazii společníky, které postrádají ve skutečnosti, nazývají je různými jmény, připisují jim různé vlastnosti a záměry, rozmlouvají s nimi, pečují o ně a samy se jim svou hrou připodobňují. Není to nic patologického, ale je to známka intenzivní, málo uspokojené potřeby dětské společnosti a současně i určitý způsob procvičování sociálních rolí“ (Langmeier, Krejčová, 1998, s. 98).

#### **1.1.5 Emoční a citový vývoj**

Emoce doprovázejí každé duševní dění člověka. Celková kvalita a intenzita emočního života člověka je ovlivněna temperamentovými vlastnostmi. Jde tedy o vrozenou a relativně stálou charakteristiku osobnosti, která ovlivňuje způsob citového prožívání a chování. Emoce a city lze charakterizovat jako subjektivní prožitky, které vyjadřují vztah člověka k sobě samému i k okolí (Vágnerová, 2000). Citové prožitky slouží jako zpětná vazba, vztahují se k potřebám, signalizují míru upokojení. Emoce jsou charakteristické svou vazbou na fyziologické procesy lidského organismu. Aktuální citové prožívání je dáno celkovým somatickým a psychickým stavem člověka. Emocionalita jako celková emoční charakteristika jedince plní funkce orientační, poznávací, hodnotící a regulační. Reguluje a aktivizuje organismus, má aktivizující nebo tlumivý účinek, ovlivňuje psychické i fyziologické funkce. Emoce ovlivňují průběh všech dalších psychických jevů.

V předškolním věku se city dítěte teprve formují. Dítě začíná své citové projevy ovládat, dokáží být kritické k druhým i k sobě samým, hodnotí své chování a vytváří se pocit vlastní identity a sebevědomí. Prožívání je velmi intenzivní, ale zároveň krátkodobé a proměnlivé. V tomto věku u dítěte převažují city kladné. Dítě projevuje náklonnost, lásku, přátelství, úctu, veselou náladu, spokojenost. Záporné city jsou postupným vývojem umírňovány. Jde převážně o strach, úzkost, hněv, nenávist, nepřátelství, agrese. Na důležitosti získávají sociální city – láska, sympatie nebo antipatie.

### 1.1.6 Morálně etický vývoj

S vývojem emocí, s rozvojem sociálních vztahů souvisí i morálně etický vývoj. Tříleté děti mají již zvnitřněny základní sociální normy chování. S touto interiorizací souvisí rozvoj vědomí. Dítě už ví, co se smí a co se nesmí, přesto se však dostává do situace, kdy potřebuje zjistit co se stane, když neposlechne a normu poruší. Jedná se určitý experiment, po kterém se dostaví pocit viny. V tomto věku je pocit viny dost častým jevem. Erikson říká, že za klíčový psychosociální konflikt v tomto období lze považovat konflikt mezi iniciativou a pocitem viny. Stává se, že dítě je po porušení normy - zpravidla tak nejisté, že jde na sebe samo žalovat dospělému. Pociť viny je u dítěte tak silný, jeho vlastní svědomí se s porušením normy - pravidla nemůže vyrovnat, tak raději přijme od dospělého trest, než aby se déle potýkalo s vlastními pocity viny (Vágnerová, 2000).

Podle Eriksona a jeho teorie, která vychází z psychoanalýzy je každé vývojové stádium konfliktem mezi dvěma tendencemi, tendencí pozitivní a negativní. Jejich vyřešením se člověk vyvíjí a rozvíjí. Eriksonova teorie říká:

**1. Kojenecké období:** věk 0 -1 rok, fáze základní důvěry v život proti základní nedůvěře

= důvěra, optimismus

**2. Období batolete:** věk 1 – 3 roky, fáze autonomie proti studu a pochybám

= pocit sebekontroly

**3. Předškolní věk:** 3 – 6 let, fáze iniciativy proti pocitům viny

= zaměřenost, vlastní aktivace

**4. Školní věk:** 6 – 12 let, fáze snaživosti proti pocitu méněcennosti

= získání dovedností

**5. Adolescence, dospívání:** 12 – 19 let, fáze identity proti zmatení rolí

= získání osobní identity

**6. Raná dospělost:** 19 – 25 let, fáze intimity proti izolaci

= trvalé vztahy, pracovní kariéra

**7. Dospělost:** 25 – 50 let, fáze generativity proti stagnaci

= zájem o rodinu, společnost

**8. Stáří:** od 50 let, fáze integrity proti zoufalství

= naplnění, uspokojení vlastním životem, smíření se smrtí

V předškolním věku hraje velkou roli sebevědomí. Mezi typické vlastnosti předškolních dětí patří:

**Egocentrismus** – ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí“ (Vágnerová, 2000, s. 102).

**„Fenoménismus** – důraz na určitou podobu světa, eventuálně na takovou představu.“  
Dítě je fixováno na nějaký obraz reality, který není schopno ve svých úvahách opustit“ (Vágnerová, 2000, s. 102).

**„Magičnost** – tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, a tak jeho poznání zkreslovat. Předškolní děti nečiní velký rozdíl mezi skutečností a fantazijní produkcí“ (Vágnerová, 2000, s. 103).

**„Absolutismus** – přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Tato tendence je jedním z projevů dětské potřeby jistoty. Relativita názorů dospělých je pro děti tohoto věku nepochopitelná“ (Vágnerová, 2000, s. 103).

Pro správný morálně-etický vývoj dítěte je proto velmi nutný a důležitý vzor a model dospělého člověka. Vždyť vzor rodičů, prarodičů, učitelek mateřských škol, dospělých v okolí dítěte je pro formování morálního citění a stanovení etických principů nezastupitelný. Předškolní děti akceptuje taková pravidla chování, jaká mu prezentují uznávané osoby a authority. K přijetí a osvojení norem přispívá identifikace s autoritou a tím i s názorem této osoby. Dítě předškolního věku si osvojuje normy různými způsoby:

1. „Způsob osvojování norem, interpretece jejich významu a jejich vliv na dětské chování závisí na úrovni poznávacích procesů. Předškolní děti chápou lépe konkrétní normy, kterým reakce došlých dává nějaký osobní význam“.

2. „Předškolní děti jsou k dodržování norem motivovány systémem odměn a trestů, tedy pozitivní a negativní reakcí, hodnocením. Za dobré je dítětem považováno to, co autorita ocení. Špatné a nežádoucí je takové chování, za které by bylo dítě potrestáno. V tomto postoji je zřejmý egocentrismus předškoláků, pro něž je nejdůležitějším aspektem hodnocení důsledek určité situace pro ně samé. Totéž platí i tehdy, když dítě zdůvodňuje svoje rozhodnutí respektovat nějakou normu s ohledem na druhé. Tato fáze je podle Kohlberga (1976) nazývána fází premorální. Normy usnadňují dítěti orientaci v sociálním prostředí a při rozvoji vlastní identity dítěte“ (Vágnerová, 2000, s. 121).

Na konci předškolního období dochází k zvnitřnění základních norem a ztotožnění se s nimi. Dítě tak pociťuje vinu za nežádoucí chování. Pocity viny jsou významným vývojovým mezníkem (Vágnerová, 2000).

Morální vývoj úzce souvisí s vůlí a rozvojem volných projevů dítěte. Vůle dítěte v předškolním období je poměrně nestálá a kolísavá. Dítě rozeznává především jasné a blízké cíle, které má spojené s konkrétním uspokojením představy nebo s konkrétní činností. Vůle dítěte v předškolním věku je motivována a stimulována uspokojením, uznáním, akceptací od druhých, dosažením správného výsledku, úspěchu, odměny. Častou stimulací volných výkonů v předškolním věku je imaginace dítěte.

## **2. Socializace**

Socializace je celoživotní proces. Je pojímán jako základní vývojový proces, jako nutný předpoklad vývoje, který poskytuje jedinci jeho personální i předmětné prostředí. Proces socializace se netýká jen dětství, je celoživotním procesem, během kterého dochází postupně k začleňování jedince do společnosti.

### **2.1 Proces socializace v předškolním věku**

Socializace dítěte je tedy proces, který probíhá po celou dobu vývoje dítěte, v průběhu jeho života – od narození po stáří, smrt.

V prvních fázích vývoje, v prvních vývojových etapách jsou u dítěte zřejmé některé temperamentové předpoklady, předpoklady dané vývojovým stupněm a zráním nervového systému. Postupně dochází vlivem socializačních činitelů, vlivem učení k tomu, že dítě začíná získávat značnou samostatnost, zapojuje se do lidského společenství a to již mezi prvním a třetím rokem života. Kolem 15. měsíce dochází k uvědomění si sama sebe, zrození se „psychologického já“. Dítě si začne uvědomovat, že může věc uchopit, nebo zahodit, někomu něco dát nebo si vzít, může se pohybovat jak samo chce. Toto poznání vede k občasným reakcím vymáhání a odmítání. Tato fáze vývoje bývá proto označována jako fáze vzdoru nebo fáze negativismu. Ve věku tří let, někdy i o něco později dosáhne dítě rovnováhy.

V předškolním období, tedy ve věku 3 – 6 let, je pro vývoj a socializaci nejvýznamnější prostředí. Pro primární socializaci je to rodina. Jako další socializační činitelé zde mají významný vliv sociokulturní vlivy, sociální skupiny a vrstvy. Dítě v tomto věku jeví výrazný zájem o společnost druhých dětí a lidí, je schopné s nimi spolupracovat, potřebuje je. V rámci socializace se vyvíjí sociální reaktivita, sociální kontrola, hodnotová orientace a dále si dítě osvojuje sociální role.

Na konci předškolního období, tedy v šesti letech věku dítěte se dítě projevuje jako zformovaná a dobře diferenciovaná osobnost, bohatá a vybavená poznatky, které jsou základem sociálního chování v dospělosti. Takovýto malý člověk překypuje zvědavostí na svět, který jej obklopuje, je připravené ustoupit od sebestřednosti a investovat do nových forem sociálních vztahů a učení, které by mu měla umožnit objevit především další etapa jeho života a vývoje, tedy vstup do školy (Šulová, 2003).

## 2.2 Rozvoj sociálních dovedností

Jak už bylo zmíněno, v předškolním věku se dítě učí žádoucím vzorcům chování, obecným vzorcům chování. K tomu, aby se dítě naučilo správně reagovat a chovat je nutné rozvíjet jeho prosociální vlastnosti a tak podporovat rozvoj prosociálního chování. „Podle Matějčka jsou prosociální vlastnosti, takové vlastnosti a postoje, které nám pomáhají k uspokojivému společenskému zařazení, usnadňují nám řešení společenských problémů a chrání nás před zbytečnými společenskými těžkostmi a úrazy“ (Šulová, 2003).

Rozvoj prosociálního chování je spojen s dosažením určité úrovně empatie, se schopností ovládnutí agresivity a vlastních aktuálních potřeb. Empatie dítěte předškolního věku je však omezena. Podle Vágnerové (2000) mají předškolní děti zúženou citlivost pouze k některým emočním prožitkům druhých lidí, k emočním projevům, které se jednoznačně projevují navenek. „Předškolní děti se nedovedou distancovat od příliš intenzivních emočních projevů. Dítě v tomto věku emocím podléhá, sdílí je a není schopné nic jiného dělat“ (Vágnerová, 2000, s. 124).

„Jedním z předpokladů pro rozvoj prosociálního chování je uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí. Děti, které se cítí nejistě a ohroženě, snadněji reagují asociálně. Předškolní děti, které získaly základní pocit důvěry v život, nahlízejí na svět jako na relativně bezpečný a věří, že je možné ovlivnit dění, které v něm probíhá i vlastními silami. Tyto děti se naučily bez větší úzkosti dávat i brát a respektovat potřeby jiných lidí, dětí. Tyto děti získávají větší množství pozitivních sociálních zkušeností: Rozvoj prosociálních dovedností a chování je závislý na dosažené úrovni kognitivních kompetencí.

Prosociální chování je ovlivněno výsledkem sociálního učení, učení nápodobou na základě identifikace, ale také i pomocí vysvětlování a podmiňování odměnou a trestem“ (Vágnerová, 2000).

Prosociální chování a jeho rozvoj je také spojen s kontrolou a ovládnutím agresivních tendencí. V předškolním věku a u malých dětí se objevují různé druhy agrese a agresivního jednání, agresivních projevů. Při hodnocení agresivního chování předškolních dětí je třeba vzít v úvahu zejména hledisko:

- Motivace k agresivnímu jednání, nebo návyk chovat se tímto způsobem.
- Schopnost dítěte pochopit negativní důsledky jednání.

- Schopnost dítěte chování ovládat a volit přijatelné způsoby prosazování svých potřeb.

V předškolním věku se tyto kompetence teprve rozvíjejí (Vágnerová, 2000, s. 124).

Prosociální vlastnosti a chování se v předškolním věku projevují především tehdy, kdy se něco děje „spolu“. Je to souhra a spolupráce, soucit a sounáležitost, solidarita, ale také společná radost, legrace, dovádění a předvádění jedněch před druhými. Velmi významnou roli a důležitou úlohu zde mají počáteční city vzájemné sympatie, přízně, kamarádství a přátelství.

## **2.3 Sociální role v předškolním věku**

Socializace probíhá po celý život a to ve sledu rozmanitých interakcí jedince s druhými lidmi v různých prostředích. Jak už bylo řečeno jako prvotní socializačním činitelem je rodina, rodinné prostředí, dále pak vliv vrstevníků a sociální skupiny, mateřské školy.

### **2.3.1 Rodina a rodinné prostředí**

Rodina je společenský jev pro lidstvo specifický, je přítomna ve všech kulturách na zemi (Šulová, 2003). Pro dítě rodina znamená jistotu, bezpečí. V rodině dítě získává první zkušenosti s životem, se světem. Rodina dítěti zprostředkovává první sociokulturní zkušenosti a to zcela individualizovaně a pro rodinu specifickým způsobem. Výchovou rodina zajišťuje rozvoj dítěte, rozvíjí jeho psychické funkce i celou osobnost. V rodině se dítě poprvé seznámí a učí dovednostem sociální komunikace, způsobům uvažování a hodnocení, normám a žádoucím způsobům chování ve formě rolí. Podle Vágnerové (2000) plní rodina svou socializační funkci ve dvou rovinách: Rodina působí obecně na všechny její členy a to takovým způsobem jakým interpretuje obecné sociokulturní vzorce. Dítě tyto vzorce a typické způsoby chování v rodině vnímá a přejímá. Postupně podle nich posuzuje okolní svět, jedná jako ostatní členové rodiny.

Druhá rovina působení rodiny na dítě se projevuje individuálně specifickým působením v oblastech míry pozitivního citového vztahu, akceptace dítěte. Tato akceptace a „láska“ u dítěte podporuje jeho jistotu a vyrovnanost.



Dále se pak projevuje tato rovina v oblasti úrovně kontroly dítěte a zpětnou vazbou při plnění rodičovských požadavků. Postoje rodičů neovlivňují jenom aktuální učení dítěte, ale podporují rozvoj osobnostních vlastností dítěte. Mezi chováním rodičů a rozvojem dítěte, dětských vlastností a projevů vzniká těsný a křehký vztah (Vágnerová, 2000, s. 20).

Rodiče jsou pro dítě prvními a nenahraditelnými vzory a autoritami. Představují ideál, kterému se dítě chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje. Identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zvyšuje sebeúctu.

„E. Erikson (1963) charakterizoval fázi předškolního věku jako období „anticipace rolí“ (Vágnerová, 2000, s. 126).

Socializace dítěte je zcela specifický proces. Kolem dvou let dítě získává „rodinnou identitu,“ kdy poznává funkci domova, uvědomuje si svou přináležitost ke svému rodinnému společenství, ví kdo jsou „jeho lidé“, ví jaký má pro koho význam, ví, že domov znamená bezpečí. Ve věku tří let je dítě schopné překročit hranice rodinného prostředí, domova a vstoupit do nového společenského prostoru, jimž je mezi jiným i společnost druhých dětí. Ke konci třetího roku dítěte jsou patrný ve vývoji značné pokroky v oblasti senzomotorické, v rovině identifikace a sebekontroly. Dítě se ve vztazích s druhými dostává do situací, se kterými se chce vypořádat samo, často proti názoru dospělého. Jeho úsilí pak může působit jako opozice, odmítání, rozmary, systematická neposlušnost. Tyto projevy mohou mít podobu agresivity vůči rodičům, sourozencům, kamarádům, učitelce MŠ. Dítě se tak projevuje, aby si uchránilo svou autonomii. Od čtvrtého roku věku dítěte dochází k psychické, citové a tělesné harmonii. Citová a duševní rovnováha závisí na druhých. Dítě v tomto období rozšiřuje své citové a sociální perspektivy pomocí napodobování. Šulová (2003) toto období nazývá „sociálním napodobováním“. Nejedná se o pouhé kopie gest, ale o kopie rolí a osobností, které umožňují dítěti progresivní a sociální interakci prostřednictvím aktivit, ve kterých uplatňuje svůj názor, vypráví o svých zkušenostech a ukazuje tak, že je schopné autonomizovat se jinak než stavěním se do opozice. Dítě si tak utváří svou identitu, utváří se jako jedinečná osobnost, která je stále dotvářena vzory, které jsou dítěti v jeho okolí nablízku. Ve vývoji dítěte nejde však o pouhé napodobování, ale ve skutečnosti lze říci, že jde o psychologický proces, kdy dítě asimiluje vzhled, vlastnosti, další atributy druhého jedince, jedná, chová se tak jako vzor, přeměňuje se podle svého

vzoru (Šulová, 2003). Tím jak se dítě začleňuje do širšího prostředí, setkává se s jinými lidmi, vstupuje do interakcí s druhými tak se rozvíjí jeho osobnost.

### **2.3.2 Vliv vrstevníků a kamarádů**

Velmi významným socializačním obdobím ve vývoje dítěte je vstup dítěte mezi vrstevníky, kamarády.

Podle Z. Heluse (2004) jde o sociální expanzivitu. Dítě se stává partnerem rozhovorů a diskusí, ptá se, vyjadřuje svůj názor. Významnými projevy expanzivní iniciativy dítěte v sociální rovině jsou snahy včlenit se do skupiny dětí, navazovat kontakty, hrát si spolu, předvádět se před druhými dětmi, vyměňovat si s nimi hračky, případně v agresivní podobě, jednat agresivně, agresivně druhé děti napadat, ovládat a utiskovat. Vznikají tak první elementární projevy, předstupně kamarádství a to jednak v mateřské škole nebo při hrách na pískovištích, apod. (Helus, 2004, s.204).

Významným kritériem volby kamaráda v předškolním věku bývá pohlaví, kdy vesměs převažuje výrazná inklinace k pohlaví stejnému, identifikace s chlapeckou nebo dívčí rolí, preference určitého způsobu chování, hry.

Dalším z kritérií výběru kamaráda je zevnějšek dítěte. Dítě má představu, jak mají jeho vrstevníci vypadat. Shoda s normou uspokojuje dětskou potřebu jistoty.

Jako další kritérium je vlastnictví nějakého zajímavého předmětu, hračky, která zvyšuje sociální atraktivitu dítěte. Dítě chce získat účast na této výhodě a zároveň tak akceptuje i dítě - majitele hračky, předmětu. Jedná se o rozvoj určitých sociálních strategií, které pak přetrvávají až do dospělosti.

Dalším viditelným znakem a kritériem je chování jedince, dítěte, které spoluurčuje sociální úspěšnost a sociální atraktivitu dítěte. Jedná se o přátelské děti, kamarádství s nimi je snadné a příjemné.

Vágnerová (2000) popisuje vztah s vrstevníky jako vztah symetrický, v němž jsou si oba partneři rovni, mají podobné kompetence i obdobný status. Dále pak říká, že vztah s vrstevníkem poskytuje méně jistoty než vztah s dospělými. Od vrstevníků nelze očekávat ochranu a toleranci. Vznik potřeby kontaktu s vrstevníky lze tedy charakterizovat jako určitý stupeň zralosti osobnosti předškolního dítěte (Vágnerová, 2000, s. 127).

Při výběru kamarádů se dítě předškolního věku řídí převážně shodou v oblasti potřeb a zájmů. Ve skupině vrstevníků dochází k diferenciaci sociálních a společenských rolí. Předškolní dítě se ve skupině dětí učí soupeřit, ale také spolupracovat.

### **2.3.3 Sociální role v mateřské škole**

V prostředí mateřské školy dochází k rozvoji interpersonálních vztahů. Tyto vztahy se liší od vztahů v rodině, od vztahů „doma.“ Dítě přijímá nové sociální role, nové typy sociálních vztahů. Jde o role kamaráda, partnera a spoluhráče.

Skupina kamarádů a spoluhráčů umožňuje dítěti kontrolu jeho aktivit, dává mu představu o jeho možnostech ve hře nebo v práci. Skupina dětí v mateřské škole je otevřenější, početnější a různorodá. Umožňuje tak dítěti větší variabilitu her a činností. Proto děti předškolního věku potřebují a milují kamarády.

V mateřské škole má významné místo vztah dítěte a učitelky. Učitelka je pro předškolní dítě vzor a autorita. Učitelka mateřské školy se v nepřítomnosti rodičů stává referenčním dospělým. Její funkce však nenahrazuje funkci matky nebo otce. Je zcela samozřejmé, že učitelka znamená něco jiného než matka, otec. Učitelka mateřské školy je vybavena „sociální autoritou.“ Vystupuje jako organizátorky sociální skupiny, skupiny předškolních dětí. Zajišťuje citové a materiální zázemí dítěte, volí a stanovuje pedagogické cíle.

V mateřské škole je nejpřirozenější a nejčastější činností hra. Jde o hry na sociální role, tedy možnosti být někým, něčím, být „jenom jako.“

Předškolní dítě si ve hrách hraje na dospělé, na authority, na povolání, na různé fascinující postavy z příběhu a pohádek, na zvířata, apod. Pomocí sociálních her se dítě učí vyhraňovat své vlastnosti, napodobuje vzory, zkouší samo sebe v situacích, které ve skutečnosti nemohou nastat. Hry na sociální role dovolují také nahlédnout na věci a lidi z jiné perspektivy, než je ta obvyklá – z pozice někoho, na koho si děti hrají. Zdeněk Helus (2004) označuje tyto hry jako hry na přesuny sociálních perspektiv.

Hry na sociální role rovněž umožňují kompenzovat frustrace dětí předškolního věku. Umožňují vyjít z vlastní nemožnosti a omezenosti a uniknout tak deptajícím účinkům.

Hry na sociální role napomáhají rozvoji a uvolnění tvůrčí fantazie. Děti ve fantazijním světě her a pomocí fantazijních dějů pociťují uvolnění a svobodu. Děti tak prožívají svůj dětský svět.

Přes velké pokroky v sociálním chování je dítě předškolního věku stále nejvíce závislé na svých rodičích. Jeho vztahy k druhým dětem jsou v tomto období krátkodobé, přelétavé, nahodilé, málo trvalé. Přesto však nelze vliv druhých v předškolním věku podceňovat. Každé dítě by mělo mít v předškolním věku příležitost ke styku s druhými dětmi, ať už v institucionální podobě v mateřské škole, nebo jinak. Jen v dětské společnosti se dítě učí způsobům chování, které bude později využívat, které budou později tolik důležité v jeho životě. Ve styku s dospělými se dítě nemůže učit a nenaučí pomáhat slabším, nenaučí se druhé vést a jindy se jim pořídit, soupeřit se stejně schopnými, spolupracovat na stejné úrovni a řešit kompromisem mnohé vznikající konflikty (Langmair, Krejčířová, 1998).

To vše má pro předškolní dítě a jeho vývoj mimořádný význam.

### 3. Vymezení pojmu agrese

Zabývám-li se agresí a agresivitou je nutné, abych nejprve zaznamenala různé pohledy na agresi a agresivitu, stručně vymezila samotné definice a jejich různá pojetí.

#### 3.1 Pojetí a různé pohledy na definice agrese

Pojem agrese a stanovení definice pojmu agrese je velmi složité a těžké. Pokusy odborníků a autorů o vymezení jedné univerzální definice agresivity nejsou možné. Každý odborník a autor se orientuje na agresi jen z určitého pohledu a podle toho pak vymezí povahu definice agresivity. Co je však možné a na čem se odborníci a autoři shodují je existence různých aspektů agrese.

Autoři (Geen 1990, Baron, Richardson 1994, Renfrew 1997) hledají a pokoušejí se vymezit výchozí bod agrese. Russel G. Geen (1990) definuje a vymezuje tři znaky agrese:

- Agrese zahrnuje udílení škodlivých stimulů jedním organismem druhému.
- Škodlivé stimuly jsou udílány se záměrem poškodit oběť.
- Agresor očekává, že škodlivé stimuly budou mít svůj zamýšlený efek (Russel in Čermák, 1999, s. 13).

J. W. Renfrew definuje agresi jako chování organismu zaměřené na cíl, a jeho chování, jehož důsledkem je poškození (Renfrew in Čermák, 1999, s. 13).

Deborah R. Richardsonová definuje agresi jako akoukoliv formu chování, jehož cílem je ublížení jiné živé bytosti nebo její poškození (Richardsonová in Čermák, 1999, s. 13).

Podle A. S. Rebery (1985) jde u agrese o činy, které jsou motivovány:

- Strachem nebo frustrací.
- Přáním vyvolat strach nebo útěk u druhých.
- Tendencí prosadit vlastní záměry nebo zájmy (Čermák, 1999, s.13).

Dle Berkowitze (1994) je agrese chápána jako nutný základ intelektuálního vývoje člověka, nezbytný předpoklad k získání nezávislosti a jeho hrdosti. Jindy je agrese

pojímána jako chování bez motivace, tj. jako udílení škodlivých stimulů druhému člověku (Berkowitz in Nakonečný, 1997).

„Albert Bandura zastává stanovisko, že agrese je chování, které není v souladu se stanovenými sociálními pravidly (Čermák, 1999, s. 9).

James T. Tedeschi a Richard B. Felson označují agresi jako donucovací způsoby jednání, kde je primární získání moci nad druhým člověkem (Čermák, 1999, s. 9).

Antony Storr (1968) tvrdí, že je těžké rozlišit formy agrese, kterých bychom se rádi zrekli, od těch, jež musíme mít k dispozici, abychom přežili“ (Čermák, 1999, s. 9).

Agrese může být podle Fromma (1997) chápána jako komponent morálního chování. Ta je pak v určitých podnětových souvislostech a formách zaměřených na cíl uvolněna, aby uspokojila vitální potřeby, nebo aby překonala ohrožení fyzické nebo psychické integrity.

Z těchto vymezených definic agresivity lze říci, že každý odborník a autor sleduje určitý směr a stanovuje definici agresivity ze svého pohledu. Vymezení definice provádí s vědomím o její nedokonalosti, proto je nutné brát na ně ohled a respektovat je. Přesto se většina odborníků a autorů shoduje na tom, že lze najít přibližně shodné vymezení definice agrese.

„Lidskou agresi je možné definovat jako záměrné jednání, jehož cílem je ublížovat jinému člověku“ (Čermák, 1999, s. 14).

### **3.2 Rozlišení pojmu agrese a dalších souvisejících pojmů**

Z důvodu pochopení pojmů je důležité a potřebné vymezit základní obsahová hlediska pojmů: agrese, agresivita, násilné chování, agresivní porucha chování – šikana, hněv, hostilita.

- **Agrese**

Agrese je většinou chápána jako jakákoliv forma chování, jejíž cílem je záměrně někoho poškodit nebo mu ublížit (Genn, 1990). Agrese však bývá také definována

a chápána jako fyziologický mechanismus, emoční reakce, projev chování a jednání, sloužící k přežití jedince, druhu v přirozeném prostředí, tedy za součást normálního chování. Kromě fyzického ublížení lze za agresi považovat také psychická a emoční zranění, jako jsou například zastrašování, zostouzení, vyhrožování (Čermák, 1999, s. 12).

Specificky lidská agrese bývá popisována jako destruktivní, záměrné jednání, jehož cílem je poškodit, zničit nebo ublížit. Bývá spojena s vysokou mírou agresivity s častými afekty hněvu, vzteku nebo cílem nepřátelství – hostility, tj. negativního postoje k jedinci nebo lidem. U lidí představuje agrese motivační zdroj násilí, ale násilí může být pouze jedním z projevů agrese (Čermák, 1999, s. 12).

- **Agresivita**

Agresivitou označujeme určitý soubor chování a prožívání, který vychází z vrozeného základu a jehož intenzita a forma je vždy individuální a je ovlivněna působením psychosociálních vlivů, především sociálním učením.

Podle Čermáka (1999) je agresivitu potřeba vnímat v nejširším slova smyslu jako dispozici k agresivnímu chování. Člověk, který je nadán vysokou mírou agresivity, je často a velmi snadno v nejrůznějších situacích náchylný jednat agresivně.

- **Násilné chování**

Také Vágnerová (1999) vymezuje násilné chování a šikanu jako násilné ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit.

Násilné chování lze definovat jako porušení sociálních norem omezující práva a narušující integritu živých bytostí i neživých objektů. Může se jednat o symbolické nebo reálné omezování, poškozování a ničení. Násilné chování je obvykle prostředkem, jak dosáhnout uspokojení při překonávání, zdolávání překážek.

Dále bývá agresivní chování stimulováno prožitkem hněvu, vzteku, který je spojen s uvědoměním zátěže.

Nakonečný (1997) označuje násilné chování jako patologickou agresi, tedy činnost zaměřenou na poškození nebo ničení, na destruktivní činnost.

- **Agresivní porucha chování – šikana**

Agresivní poruchy chování jsou nazývány šikanou. Olweus (1978) definoval šikanu jako opakovanou agresi jedince, agresora nebo skupiny agresorů proti jedinci nebo malé skupině obětí. Upozorňoval na to, že šikana ohrožuje duševní a mravní život jedince (Čermák, 1999, s. 71).

Na šikanu a šikanování se můžeme podívat jako na patologické chování jedince, agresora nebo skupiny agresorů vůči slabší oběti nebo slabším obětem. Principem šikany je nepoměr sil mezi agresorem a obětí. Agresivní porucha chování – šikana jedince je prostředkem k uspokojování jeho určité potřeby, touhy, při kterých dochází k použití specifických způsobů chování - ponižování, ovládání, týrání.

Dá se konstatovat, že šikana je komplexní problém psychologický, pedagogický, sociologický a především mravní. Snaha o porozumění tohoto jevu a hledání cest k nápravě staví do ostrého světla závažné nedostatky školského systému v naší zemi, ale i bolestné nedostatky a nebezpečné rozkladné trendy celé společnosti. Těmito nedostatky jsou zejména ztráta solidarity silných se slabými, konzumní ideologie života, podkopávání principu autority, uvolnění a ochabnutí rodinných vztahů a trávení neúměrného množství času nekulturní pasivní zábavou.

„Šikanování je nebezpečně rozbujelou sociální nemocí ve společnosti, jejímž důsledkem je poškozování zdraví jedince, skupiny, včetně rodiny a společnosti vůbec“ (Kolář, 2001, s. 17).

- **Hněv**

„Hněvem označujeme silný emocionální stav, který často agresi doprovází. Není však nezbytnou podmínkou agrese. Podle Berkowitze (1993) je hněv s agresivitou jako náchylností k agresi spojen jen nepřímo, tedy může, ale také nemusí být jeho součástí. Hněv se významově odlišuje od afektu, zlosti či vzteku, nemá takovou intenzitu, prudkou emergenci, ale může být i kvalitativně odlišný. Rozhořčený jedinec může pociťovat spravedlivý hněv, ale nikoliv zlost nebo vztek“ (Čermák, 1999, s. 13).

Hněv bývá doprovázen smutkem nebo depresí jedince. U předškolních dětí v mateřské škole lze pozorovat děti, u kterých odloučení vyvolá smutek a určité projevy hněvu, agresivního jednání a v některých případech i agresi vůči vzniklé situaci.



- **Hostilita**

„Hostilita je vymezena jako negativní postoj k jedinci nebo k více lidem. Pro hostilního jedince je typické, že jiné lidi hodnotí téměř výlučně kriticky a negativně. Hostinní agrese je založena na afektu a hnací silou je hněv“ (Čermák, 1999, s. 13). Projevy hostility nebo hostilního chování u dětí předškolního věku nebyly pozorovány a dá se říci, že se v tomto období nevyskytují.

#### 4. Příčiny agrese a agresivního chování

Když se zamyslíme a budeme hledat příčiny agresivního chování a jednání předškolních dětí v mateřské škole zjistíme, že tyto příčiny lze obecně rozdělit na příčiny biologické, psychologické a sociální. Je však obtížné tyto příčiny takto striktně od sebe odlišit a rozdělovat, či je vnímat pouze jako sociální, biologické a psychologické. Ve většině případů se jedná o jakýsi komplex příčin, vycházející z biologických, psychologických a sociálních zdrojů (Šulová 2003).

Důležité jsou v tomto období příčiny vyplývající ze změny životního stylu dítěte, které nastoupilo do mateřské školy. Jedna z hlavních příčin vzniku agresivního chování je nepřiměřená zátěž dítěte, kdy na dítě působí přemíra podnětů a dítě není schopno je zpracovat, není schopno efektivně odpočívat. Agrese se pak projeví jako únava organismu, či jako přímý útok.

Další z příčin, které mohou vyvolat agresivní chování je dlouhodobé neuspokojování potřeb dítěte, frustrace. Mezi tyto potřeby patří dostatečná výživa, dostatek tekutin, spánku, odpočinku, ale i dostatek pohybu, možnost hrát si, mít dostatek pozornosti od svých rodičů, kamarádů, spoluhráčů. „Frustraci může u dítěte vyvolat skutečnost, že nedokáže dosáhnout požadovaného cíle, že se při činnostech dopouští opakovaných chyb“ (Čermák, 1999, s. 34).

„Typickou agresí je agrese jako reakce na frustraci, tj. jako pokus o násilné odstranění překážky, a to nejen jako reakce na již existující frustraci, ale i jako reakce na znemožnění uspokojení“ (Nakonečný, 1997, s. 9). Jednou z možných příčin frustrace je neuspokojení hlavních potřeb dítěte.

Podle A.Maslowa se jedná o tyto potřeby:

Základní, fyziologické potřeby – pití, jídlo, teplo, spánek.

Potřeby bezpečí – pocit životní jistoty.

Potřeby lásky a náležitosti – touha být milován, někam patřit, být společensky začleněn.

Potřeba uznání, úcty, respektu, důvěry a kompetence.

Potřeba seberealizace – být sám sebou, osobnostní růst.

„Přemíra agresivity může být signálem dlouhodobého neuspokojování potřeb dítěte. Mezi tyto potřeby patří dostatečná výživa, dostatek tekutin a spánku, jak bylo již

výše zmíněno. Mezi tyto potřeby však patří i dostatek pohybu, možnost hrát si, mít dostatek pozornosti od svých rodičů. Mnozí odborníci se domnívají, že agrese je především projevem nahromaděného vnitřního napětí. Agrese může být projevem „poslední kapky“ u velmi pasivního a uzavřeného dítěte, které napětí stále městná v sobě. Je třeba zdůraznit, že přiměřená agrese je pro člověka zdravějším a přirozenějším projevem než její potlačování, které může vést k mnohým psychosomatickým obtížím v průběhu života.

Frustrace je zde chápána jako „překážka zabraňující člověku dosáhnout nějakého cíle, jako zkřížení plánů“ (Čermák, 1998, s. 33).

Frustrace není vždy způsobena jinými osobami. Někdy člověka frustruje skutečnost, že nedokáže dosáhnout požadovaného cíle, nebo opakovaná chyba, která takovou neschopnost způsobuje a produkuje.

„Geen (1968) experimentálně prokázal, že frustrace způsobená neschopností dokončit úkol, vede ke stejně intenzivní agresi jako frustrace vyvolaná chováním druhých lidí“ (Čermák, 1999, s. 24).

Často je agresivita jen upozorněním na sebe sama: „Já jsem tady taky. Všimněte si mě.“ Podle Šulové (2003) může být příčinou agrese i přemíra vnitřního napětí u velmi pasivního či uzavřeného dítěte, které napětí stále městná v sobě.

Je třeba zdůraznit, že přiměřená agrese je pro člověka zdravějším a přirozenějším projevem než její přílišné potlačování, které může vést k mnoha psychosomatickým obtížím.

Další z příčin agresivních projevů je selhání obranných mechanismů, tzv. agrese přesunutá. Agrese a její projevy se zaměří proti náhradnímu objektu, jedinci, věci, který není zodpovědný za vznik agresivního chování.

Za další příčinu lze považovat zvýšený sklon k impulzivitě a nedostatečnému sebeovládání. Při této agresi zpravidla chybí úmysl k agresivnímu chování. Dítě mívá pocit viny a svých činů obvykle lituje. V těchto případech se jedná o nezralost autoregulace. Tedy toho, že dítě běžně sociální normy akceptuje, ale není schopno je dodržovat. Jeho jednání bývá nepředvídatelné pro okolí, ale i pro něho samotného. Pocit viny a lítosti nad činem je tak silný, že může fungovat jako příslib možné nápravy, na rozdíl od dětí, které pocit viny a lítosti neprožívají.

Jako další z příčin lze uvést příčiny způsobené prenatálním či perinatálním poškozením mozku – ADHD, nebo organickým poškozením mozku po úrazech hlavy, u dětí se syndromem lehké mozkové dysfunkce, při intoxikacích (Komorovská, 1997).

Dalšími příčinami mohou být: disharmonický vývoj osobnosti, duševní nemoci – psychózy, zkratové jednání, které je bezprostřední reakcí na danou situaci. Agresi mohou vyvolat drogy a alkohol, pobyt ve stísněné a omezeném prostoru. Pak se hovoří o stresu z hustoty, omezení pohybu, prostoru, utlačování. Nadměrná sociální stimulace, pocit přesycenosti sociálním kontaktem s lidmi může také vyvolat projevy agresivního chování.

Další podstatnou příčinou vzniku agrese jsou vlivy prostředí. U dítěte předškolního věku to jsou vlivy přicházející z rodinného prostředí a vlivy vycházející z mateřské školy. Na dítě především působí rodina, rodiče, sourozenci, ale velmi významně na dítě působí mateřská škola, klima třídy kam dítě dochází, počet dětí ve třídě, autorita učitelky.

Všechny tyto vlivy zanechávají v dítěti obraz, určitý model chování a jednání podle, kterého se dítě v budoucích situacích řídí ze kterých vychází. Tyto modelové situace dítě stále obklopují a ovlivňují jeho vývoj.

#### **4.1 Rodina a příčiny agresivního chování**

Zabývám-li se agresí, musím zmínit modely agrese a agresivního chování v rodině, které mohou dítě negativně ovlivnit.

Jestliže dítě vyrůstá v neharmonickém rodinném prostředí, plném hádek, projevů hněvu, násilí ze strany rodičů, přebírá si tento model jako základní a správný model chování. Ve svém věku nemůže rozpoznat jeho nesprávný, neetický a nemorální základ a považuje ho za běžný. Během vývoje pak tyto způsoby a vzory přebírá a využívá je při řešení obtížných a problémových situacích, se kterými se ještě neumí vyrovnat. Nowak (1998) říká: „Citová zanedbání vůči dítěti ovlivňují vznik agresivního chování, kterým chce dítě obrátit pozornost na sebe, což je agresivní formou uspokojení potřeby závislosti. Utváření agresivního chování u dětí je ovlivněno nevhodným chováním rodičů. Příliš velké požadavky, kterým dítě nemůže vyhovět, vedou k emocionálnímu napětí a vyvolávají takto u dítěte tvrdohlavost, hněv, odpor a agresi. Příliš velká láska a nekritický přístup k dítěti je příčinou nesamostatnosti dítěte a velmi často vyvolává

nadutost, náchylnost k výtržnostem a tyranizaci prostředí. Postoj vyhýbání se, nedostatek zájmu o dítě vedou k citové nestálosti dítěte, které se mnohem častěji a snadněji dostává do konfliktových situací se svými vrstevníky a dospělými“ (Nowak, 1998, s. 28).

#### **4.2 Modely agrese v masmédiích**

Je nutné se také zmínit o modelu agresivního chování v masmédiích. Vliv masmédiích je velmi obrovský. Růst násilí v televizi je u nás pozorovatelný od roku 1989 v souvislosti s odstraněním ideologických teorií a vlády. Nebezpečí tohoto vlivu spočívá v tom, že prostřednictvím masmédií je možné manipulovat informacemi, zjednodušovat realitu, klást důrazy na marginální aspekty a potlačovat důležité části informací, jednoznačně upřednostňovat některé názory.

Různé agresivní obsahy prezentované v masmédiích jsou pak dětem podávány přímočaře, bez širšího pohledu a bez vysvětlení. Děti je pak považují za správné a směřodaté. Vždyť násilí v televizi, v počítačových hrách je prezentováno mnohem častěji než kdykoli předtím. Nabízí se otázka, do jaké míry se děti učí napodobovat toto chování a do jaké míry jsou schopny po zhlédnutí pořadu aplikovat stejně agresivní chování v realitě. K přebírání agresivních vzorů chování může dojít, když je agrese na obrazovce ukazována jako satisfakce a není tak zlo potrestáno, když je agrese předváděna atraktivní osobou a je představena jako společensky akceptovaná i s negativními následky. Pak se tyto modely chování objevují v dětských hrách, při řešení konfliktních situacích, vyvolání strachu u druhých, získávání autority nad druhými a podobně.

Vliv agresivního a násilného chování v masmédiích však nepůsobí na všechny děti stejně. Každé dítě se vyvíjí individuálně, vyrůstá v individuálním rodinném prostředí. Proto nelze konstatovat, že masmédiá negativně ovlivňují dětskou osobnost. Lze však konstatovat, že se větší měrou projeví u dětí, které mají k agresivnímu chování sklony a podmínky (Čermák, 1999). Pokud je dítě přesvědčeno, že agrese může odvrátit špatné zacházení se svou osobou ve vzdálenější budoucnosti, použije tento způsob a prostředek, i když si uvědomuje, že pro něj budou bezprostřední důsledky velmi nepříjemné.

V každém případě je však na rodičích, paní učitelkách a vychovatelích jaké modely chování budou dětem nabízet, jak je budou pro další život vychovávat a připravovat.

#### **4.3 Příčiny agrese a agresivního chování v mateřské škole**

Vstupem dítěte do mateřské školy, změnou prostředí, vlivem vrstevníků a působením příčin lze u dětí pozorovat rozdílné způsoby chování. Šulová (2003) popisuje příčiny jako biologické, psychologické a sociální.

Z pohledu agrese a agresivního chování předškolních dětí jsou rozdílné způsoby v přejímání takového chování.

„Zatímco agrese v rodinném prostředí je upevňována na základě neadekvátního používání výchovných technik, agrese v jiném prostředí, zvláště v mateřské škole, může být upevňována na základě pozitivního posilování, kdy se dítě násilím zmocní hračky nebo jiného žádaného objektu a získá tím respekt ostatních dětí, nebo pozornost učitelky. Jestliže učitelky ani rodiče nevěnují patřičnou pozornost rozvoji žádaných forem chování, dochází k fixaci agresivního chování u dětí v rodině i v mateřské škole.“(Deissler, 1004, s. 75).

Na dítě může v mateřské škole působit i přemíra podnětů a následná neschopnost je zpracovávat. Pobyt dítěte v mateřské škole, trvající často 8 – 10 hodin denně, znamená někdy pro dítě nepřiměřenou zátěž a dítě jedná ve stavu notorické únavy a přetížení. Mnoho dětí není schopno si v mateřské škole efektivně odpočinout. Společný spánek všech dětí v ložnici je pro citlivější děti nepříjemný. Někdy je po nástupu do mateřské školy narušen základní spánkový rytmus dítěte. Dítě se pak v noci budí, má potíže s usínáním a mohou se projevit i závažnější poruchy, např. pomočování. Svou roli sehrává i časné vstávání, které dítě dosud neznalo.

Agrese jako projev únavy organismu může být vyprovokována také vyšší nemocností dítěte po nástupu do skupiny dětí a relativně krátkými rekonvalescencemi po nemoci.

Změnu přináší též skladba stravy, změna ve stravovacích návycích obecně. Některé děti zpočátku jedí zcela odlišně, než byly dosud zvyklé. Jiné děti si nedokážou zatím vyřizovat své potřeby s cizí autoritou - učitelkou, kuchařkou a někdy pijí a jedí jinak, než by chtěli, protože neumí svá přání a pocity vyjádřit.

Důvodem agresivity může být též určitý handicap dítěte, který v rodině nezpůsobil žádné těžkosti, ale mezi dětmi v mateřské škole může znamenat nežádoucí zájem dětí, případně horší výchozí pozici dítěte při začleňování do her. Dítě může tuto situaci chápat jako nežádoucí chování ze strany druhých dětí, jako agresi vůči sobě, a tak na ni může odpovídat také agresivně, agresivním chováním.

Dle A. Sagi (1995) je důležitým zdrojem agresivního chování i snížená odolnost organismu. Menší schopnost vyrovnat se s zátěží, s novými podněty a potřebou je zpracovat. S tím souvisí vývoj dětského „Já“, vývoj obrany dětského „ega“. Tuto schopnost získává každý člověk v průběhu svého života. Obrana ega skutečně chrání „Já“ a jeho integritu před přílišnými nároky. Které jsou na člověka kladeny. Takovou obranou je například mdloba, kdy se člověk dozví něco velmi závažného a není schopen se z takové informace, zprávy vyrovnat.

Mezi základní obrany „Já“ patří už zmíněný únik a agrese a od nich odvozené další způsoby chování. Jde především o projekci, kdy se dítě domnívá, že tak jako já se chová každý. Racionalizace, kdy dítě ovlivní svým jednáním chování druhého (musím ho štípnout, aby mi tu hračku půjčil).

Jako další základní obrany pak jsou únik do nemoci a únik do chování odpovídající mladšímu dítěti. Mezi velmi důležité obrany „Já“ patří také humor či legrace bez škodolibosti. „V předškolním věku však děti teprve začínají humor chápat a je to zpočátku spíše situační komika, kterou milují a která je oslovuje. Takže uvolnění napětí je jednodušší pohybovými hrami nebo jen šaškováním, poskakováním, natahováním čepic přes obličej, padání do sněhu než složitějším způsobem a rafinovanější legrací“ (Šulová, 2003, s. 6).

Agrese může být reakcí na chybnou interpretaci chování druhého. Může být vlastně prevencí, kdy dítě očekává útok, který však nepřichází, protože špatně rozumělo vysílaným signálům druhého. Dekódování signálů vychází z vlastní dosavadní zkušenosti, kterou dítě získalo převážně ve své rodině, v relativně úzkém vztahovém rámci. Co v jedné rodině znamená škádlení a běžnou hladinu hlasitosti, to v jiné znamená hádku a nepřipustné chování. Je známo, že to co pro jedno dítě znamená běžné napomenutí, druhé zcela vystraší.

Agrese dítěte v mateřské škole nemusí vůbec souviset s reakcí na výše zmíněné nevyvážené rodinné klima, nemusí to být také pouze reakce na hádky, které se mohou ve zvýšené míře vyskytovat po nástupu ženy do zaměstnání.

Agresí se může dítě projevovat vlivem stresu, agrese může být reakcí na novou situaci v rodině, která souvisí s příchodem a narozením mladšího sourozence.

Agresivní projevy mohou být pouze dobře odpozorovanými modely chování z vlastní rodiny a dítě je potom trestáno za to, že se chová tak, jak to samo vypožadovalo, jak to vidí. Je trestáno za to, že je „dobrým žákem“ svých rodičů.

Agresivní projevy souvisejí s určitými osobnostními charakteristikami, temperamentem, sociální inteligencí. Některé děti jsou skutečnými diplomaty v řešení konfliktů už v předškolní období a jiné vystupují jako těžkopádní medvědi, kteří mají po ruce jen jediný argument a které se popadnou s druhými hned do křížku.

Je nutné dbát na hlubší analýzu agrese a agresivního chování. Někdy jsou následky velmi výrazné, (když dítě po konfliktu krvácí z nosu) jen proto, že je agresor velkého vzrůstu nebo velmi nešikovný, ale třeba jen hájil zájmy druhého a je příliš rychlým rozhodnutím učitelky mateřské školy nespravedlivě a nesprávně potrestán. Je důležité vědět, že děti předškolního věku ještě o spravedlnosti či nespravedlnosti rozhodnutí dospělých nediskutují a neuvažují. Berou tato rozhodnutí velmi vážně, jako rozhodnutí neměnná. Paní učitelka má pravdu už jen proto, že je paní učitelkou.

Šulová (2003) uvádí, že častým důvodem agresivního chování je konflikt. Konflikt spočívá v opozici mezi dvěma, případně více jedinci, nebo odporu a vůli zvítězit, aniž by bylo nutné použít specifické způsoby chování použitelné k dosažení cíle. Je třeba také zdůraznit, že ve skupině dětí se konflikt netýká pouze v něm zastoupených stran, ale také druhých, kteří jsou u konfliktu přítomni, jako diváci. Konflikt může vzniknout mezi dvěma dětmi, které se později spojí a budou spolupracovat, aby čelily jinému dítěti, jedinci nebo jiné skupině dětí.

Existují různé způsoby řešení konfliktních situací:

**Výherce / poražený** – dítě získalo vytoužený předmět.

**Slepá ulička** – děti se zablokovaly ve vyčkávací pozici.

**Zásah třetí osoby** – dítěte nebo dospělého.

**Kompromis** – dohoda, společná hra podle dohodnutých pravidel.



Šulová (2003) uvádí myšlenku, že některé situace u dětí indukují konflikty až agresivitu. Čelit těmto situacím a potížím je součástí výstavby vztahů mezi dětmi v realitě, která ho obklopuje.

Konflikty můžeme rozlišit jako konflikty vnější, tedy konflikty s někým jiným a na konflikty vnitřní. Vnitřní konflikt u dítěte vzniká, když se dítě rozhoduje mezi dvěma kladnými variantami, při výběru hry (hra s kočárkem, hra na kadeřnici). Dítě ji neschopné se rozhodnout a má vtek, zlost - řeší konflikt, protože jiné dítě je v rozhodování rychlejší a pak dítě závidí druhému dítěti tu druhou variantu, hru, pro kterou se nerozhodlo. Jestliže dítě volí mezi kladnou a zápornou variantou, je rozhodování snazší. Vybírá si tu kladnou, to co chce. Stejně náročná je pro dítě situace, když musí rozhodnout mezi dvěma negativními možnostmi. Dítě volí variantu neschůdnější, pro ně výhodnou. Případná bezvýhodnost situace může vést dítě k agresi a k agresivním projevům.

## 5. Projevy agresivního chování předškolních dětí

### 5.1 Druhy agrese

Čermák (1998) říká, že se agrese nejčastěji rozděluje na instrumentální a emoční.

**Instrumentální** agrese je prostředkem, jak dosáhnout vnějšího cíle. Je-li přítomna jiná osoba, pak jde o sekundární efekt. Použití instrumentální agrese je založeno na předem připraveném plánu a úvahách o možných variantách průběhu chování, je tedy promyšlenou činností.

**Emoční** agrese, nebo také zlostná, hněvivá, afektivní nebo hostinná je charakteristická přítomností silné negativní emoce, většinou hněvu. Agrese není prostředkem, ale cílem sama sobě.

Někdy je obtížné jasně odlišit různé agresivní projevy, které mohou fungovat v komplexu a zpravidla tak fungují.

Dle Nakonečného (1997) stojí z praktického hlediska rozlišení agrese:

- Agrese fyzická přímá - kdy je člověk napaden přímo fyzicky (políček, kopnutí, cloumání).
- Agrese fyzická nepřímá - jestliže se člověk obává trestu za agresi přímou, nebo tuto přímou agresi povaha sociální situace znemožňuje.
- Agrese verbální – slovní napadání, pomluvy, hostinné poznámky a žerty. Do této kategorie patří i symbolická agrese, která může být vyjádřena v kresbách.

Zdeněk Matejček (1999) rozděluje agresivitu na „zlou“ a „dobrou“. Bez té dobré, která dovede mobilizovat síly fyzické a psychické, by nebylo horolezců, ani mořeplavců, ani objevitelů elektřiny či antibiotik, ba ani letů na Měsíc.

Špatnou agresi je potřeba kontrolovat pomocí mravnosti, svědomí, přátelství, lásky a prosociálních vlastností. A to, že jsme se dosud nevyhubili, je pádným důkazem, že v lidském rodu, konec konců má ona „dobrá“ agresivita přece jen převahu nad agresivitou „zlou“.

## 5.2 Projevy agresivního chování dětí v mateřské škole

Dítě, které nastoupí do předškolního zařízení je vystaveno zcela specifickým požadavkům, jež mohou být příčinou jeho agresivních projevů. Dítě vstupem do mateřské školy opustilo individuální péči do jisté míry respektující především jeho potřeby a adaptuje se na nové prostředí, jiný denní režim, jiné stravovací návyky a zvyklosti, vyrovnává se s přítomností mnoha cizích lidí a dětí. Není proto divu, že dítě v tomto věku na tuto novou skutečnost reaguje neadekvátně, nepřiměřeně a často agresivně. Agresivně jednající dítě má snahu prosazovat se na úkor ostatních. Nerespektuje jejich práva a případné oprávněné požadavky. Rádo ponižuje a sráží sebedůvěru ostatních, vysmívá se, pošklebuje, upozorňuje na nedostatky druhých. Někdy silou dosáhne svého, ale často začne být vnímáno záporně, s jistým odstupem. Děti si s ním odmítají hrát, bojí se ho, jeho reakce jsou pro děti nečitelné, překvapivé. Agresivně jednající dítě dosáhne často jediného, dočasně se zbaví napětí, uleví se mu, ale většinou jeho požadavky splněny nejsou. Dochází tak k záměně cílů, kdy dítě místo, aby dosáhlo svého zamýšleného, konečného cíle je spokojeno tím, že zvítězilo nad druhými dětmi. Příkladem jsou situace, kdy dítě nedostane hračku, kterou chtělo, nebo nevyhraje v soutěži, i když se velmi snažilo. Dítě pak řeší situaci tak, že alespoň přepere vítěze, nebo mu něco pokazí, rozbije, zničí a ve vypjaté situaci mu dokonce fyzicky ublíží – kousne, štípne, uhodí. Tak dojde dítě k úlevě.

Dítěti předškolního věku chybí kriticismus a rozvážnost, schopnost předvídat následky, které by je zdrželi před agresivním chováním. Frans (1950) rozděluje tři formy dětské zlosti:

- Formy mírné - šklebení, zlobení, pasivní odpor, protivení se.
- Formy demonstrace a provokace - hlasitý křik, mávání rukama, kopání nohama, házení se na zem, házení předměty a nadávání.
- Formy ostré a prudké - útočení, rány, úmyslné bití, ničení předmětů.

Projevy agrese mohou mít v tomto věku mnoho podob. Tyto projevy jsou však relativně dosti přímé a přímočaré. Děti ještě nejsou schopné své pocity příliš dlouho držet na „uzdě“, bez odpovědi, v klidu a vymýšlení nějaké rafinované odvety či pomsty. Jejich odpověď je impulsivní a bez rozmyšlení. Děti dají svým pocitům volný průchod.

Někdy jsou to projevy pouze verbální. Jedná se o posměch, pošklebky, urážlivé říkanky a nadávky, žalování.

V některých situacích se jedná o přímou fyzickou agresi, tedy o útočení, bití a ničení. Řídce se u dětí může objevit i agrese rafinovanější, tedy skryté štípání, tahání, šťouchání, kažení radosti druhého a to zcela nepozorovaně. Tento typ agrese pak úzce souvisí se šikanou a také se tak projevuje. Proto je nutné brát na každý takový projev ohled a nepřehlížet jej.

Předškolní dítě je již schopno rozlišovat mezi různými formami agrese. Agrese, která má za následek velkou škodu, je podle předškolního dítěte horší než agrese, která má za následek škodu malou. Agrese, která přináší osobní cíl, je podle něj horší, než agrese spravedlivá. Agrese vůči rodičům, autoritám, dospělým nebo záměrné agrese jsou horší, než agrese vůči vrstevníkům nebo agrese náhodná.

„Ukazuje se také, že vysoce agresivní děti nemají po agresi takové výčitky svědomí, jako děti nízce agresivní. Vysoce agresivní děti se také snaží vyhnout trestu po agresivním chování (lžou, utíkají, svádějí vše na ostatní), nízce agresivní děti jsou více ochotné přijmout odpovědnost za svoje chování“ (Šulová, 2003, s. 5).

Dítě, které se chová agresivně, má pocit ohrožení. Proto by dobrý učitel měl především svou pozornost upřít na zjištění a pochopení příčin vzniklé agrese či agresivního chování dítěte, než aby řešil důsledky agresivních projevů. Někdy je pro soužití ve skupině velmi prospěšné nechat agresivním projevům volný průběh a pouze je sledovat, tak aby nepřerostly v chování, jež by ohrozilo bezpečnost dětí.

## **Praktická a empirická část**

### **6. Výzkumné šetření a pozorování agrese u dětí v mateřské škole**

Cílem výzkumného šetření je zmapovat, zda se u dětí předškolního věku v mateřské škole objevují projevy agresivního chování, jaké druhy to jsou a které příčiny toto agresivní chování vyvolávají. Pro stanovené hypotéz byly vybrány tyto otázky: šetřením budou zjištěny různé projevy agrese, nejčastější příčinou projevů agrese bude spor o hračku, agrese se vyskytuje častěji v chování chlapců než v chování dívek, agresivní projevy dětí jsou v rámci MŠ nejčastější v rámci volných her a aktivit, frekvence agresivity bude vyšší koncem týdne – zejména v pátek.

Výsledky a závěry výzkumného šetření mohou pomoci učitelkám mateřských škol v rámci prevence agresivity dětí předškolního věku.

#### **6.1. Vymezení problematiky**

Jak už bylo zmíněno v kapitolách teoretické části je zřejmé, že nástup dítěte do mateřské školy je významným mezníkem v životě dítěte. Dítě je vystaveno zcela specifickým požadavkům. Opouští individuální rodinnou péči, ve které jsou plně respektovány dětské individuální potřeby. Dítě se musí adaptovat na nové a jiné prostředí, do kterého vstupuje, na prostředí mateřské školy. Prostor mateřské školy s jiným denním režimem, stravovacím rytmem, jinými a neznámými lidmi, dětmi. Dítě je nuceno se těmto novým podmínkám přizpůsobovat. Musí se vyrovnat s přítomností pro něj „cizích lidí,“ kteří s ním vstupují do kontaktu a očekávají, že s ním bude dítě v kontaktu, že bude komunikovat a adekvátně reagovat. Vstupuje do společenství vrstevníků, je nuceno zaujmout určité postavení ve skupině, přijmout určitou roli. Vzhledem k těmto změnám a vývoji dítěte dochází ke konfliktům a konfliktním situacím, jež mohou být příčinou agresivního chování, které u dítěte nebylo dříve pozorováno. Je tedy nutné zabývat se otázkami agresivity již od nejútlejšího věku dítěte, stejně tak jako se zabýváme dětským vývojem a výchovou.

## 6.2 Cíle výzkumu - stanovení hypotéz

**Hypotéza H 1** - Šetřením budou zjištěny různé projevy agrese.

Hypotéza bude potvrzena, jestliže z 10 vytipovaných projevů agresivity bude pozorováním zjištěno, že se agresivita objeví u některého z druhu agrese výrazně často.

**Hypotéza H 2** - Nejčastější příčinou projevů agrese bude spor o hračku.

Hypotéza bude potvrzena, jestliže se agresivita při sporu o hračku projeví nejčastěji.

**Hypotéza H 3** - Agrese se vyskytuje častěji v chování chlapců než v chování v dívek.

Hypotéza bude potvrzena, jestliže nejčastější projevy agresivity budou zaznamenány u chlapců.

**Hypotéza H 4** - Agresivní projevy dětí jsou v rámci MŠ nejčastější ve volných hrách a činnostech. Hypotéza bude potvrzena, jestliže se agresivní projevy nejčastěji projeví ve volných hrách a činnostech.

**Hypotéza H 5** - Frekvence agresivity bude vyšší koncem týdne – zejména v pátek.

Hypotéza bude potvrzena, jestliže se šetřením zjistí, že se agresivní projevy u dětí budou častější na konci týdne, zejména v pátek.

Pro výzkumné šetření jsem zvolila metodu pozorování. Pozorování probíhalo u dětí v oddělení běžné mateřské školy. Výsledky jednotlivých pozorování jsem zaznamenávala do záznamových tabulky – viz. příloha č.1. Výzkumné šetření probíhalo po dobu 2. měsíců v 2. pololetí školního roku 2009/2010 od ledna 2010 do února 2010. Při pozorování jsem spolupracovala s paní učitelkou, která učila na oddělení. Po podrobném seznámení s hypotézami a cíli pozorování a šetření, se zápisem do tabulky pro pozorování se paní učitelka aktivně a se zájmem zapojila. Na konce února 2010 po ukončení pozorování byly zjištěné údaje systematicky vyhodnoceny a zpracovány.

### 6.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumné šetření bylo prováděno v běžné mateřské škole – Mateřská škola Staré Hradiště, kde pracuji jako ředitelka. Mateřská škola Staré Hradiště je zřízena Obcí Staré Hradiště a od roku 1997 je samostatnou příspěvkovou organizací. Tato mateřská škola má dvě oddělení s celodenním provozem, vlastní školní jídelnou a kuchyni, školní zahradou. Budova MŠ je členěna do 3 částí. Půdorysně má tvar písmene L. V pravé části budovy se nachází 1. oddělení „Berušky,“ kam dochází malé a mladší děti - od tří let až po děti ve věku 4 let a 4,5 let. Střed budovy tvoří prostory a zázemí kuchyně. V levé části budovy se nachází 2. oddělení „Motýli“. Do tohoto oddělení dochází děti 4leté a starší 4 let až po děti šestileté a předškolní děti s odkladem školní docházky. Oddělení nejsou striktně věkově rozdělena, jsou heterogenní. Mezi oběma odděleními vede spojovací chodba, která tato oddělení spojuje.

Prostory každého oddělení jsou prostorné, účelně a vhodně vybavené pro děti předškolního věku. V obou odděleních jsou vytvořeny herní koutky a „centra aktivit,“ kde si mohou děti hrát, rozvíjet se a odpočívat.

Mateřská škola má svou vlastní školní zahradu, která je rozdělena na hlavní část a zadní část za budovou „pod břízkami.“ Oba tyto prostory jsou vybaveny venkovními herními prvky, skluzavkou, pískovišti, pomůckami a hračkami pro hry venku, jízdu na koloběžkách, na kole.

Okolí mateřské školy je příjemné, obklopené parkem z jedné strany a fotbalovým hřištěm ze strany druhé. I když je mateřská škola v blízkosti frekventované silnice mezi Pardubicemi a Hradcem Králové, není toto umístění pro mateřskou školu nevýhodou. Mateřská škola je tak dostupná autem, MHD Pardubice a také meziměstskou autobusovou dopravou.

Personál mateřské školy je pedagogický a provozní. V mateřské škole pracují 3 paní učitelky a ředitelka, 2 pracovnice úklidu – školnice a 2 pracovnice školní jídelny a kuchyně – hospodářka, kuchařka.

Výchovně vzdělávací proces je zpracován podle Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Dále je zpracován školní vzdělávací plán, který se nazývá: „Jen si děti všimněte, co je krásy na světě.“

Mateřská škola ve svých činnostech a aktivitách spolupracuje s rodiči, se zřizovatelem, s odborníky a veřejností.

### **6.3.1 Výzkumný vzorek – charakteristika oddělení „Motýli“**

Pro výzkumné šetření jsem si zvolila 2. oddělení „Motýli,“ tedy oddělení kam docházejí děti 4leté a starší 4 let až po děti šestileté a děti s odkladem školní docházky. V tomto školním roce nebylo v oddělení zapsané žádné dítě s odkladem školní docházky. Celkem bylo zapsáno 25 dětí, z toho 11 chlapců a 14 dívek. Podle věkového zařazení bylo 14 dětí starších 4 let a 11 dětí bylo předškolních, tedy 11 dětí, které nastoupí v novém školním roce do základní školy.

Většina dětí pocházela přímo z obce Staré Hradiště, nebo ze spádových obcí Brozany a Hradiště na Písku. 10 dětí docházelo do mateřské školy z okrajové části města Pardubice – Ohrazenice, která je v nedaleké blízkosti mateřské školy.

S dětmi na oddělení pracovala paní učitelka a ředitelka školy a to v týdenním směnném provozu, ranní a odpolední směny. Vzhledem k nižší vyučovací povinnosti ředitelky školy nedocházelo k dlouhodobému překrývání. Paní učitelka je mladá, energická a velmi vstřícná, má 3 roky přímé pedagogické praxe v mateřské škole. Ředitelka je v praxi již 20 let z toho 12 let jako učitelka a 8 let pracuje na pozici ředitelky mateřské školy.

Do výzkumného šetření a pozorování se plně zapojily obě pedagogické pracovnice.



## **7. Zpracování získaných dat – potvrzení či vyvrácení hypotéz**

### **Hypotéza č. 1 Šetřením budou zjištěny různé projevy agrese.**

Hypotéza bude potvrzena, jestliže z 10 vytipovaných projevů agresivity bude pozorováním zjištěno, že se agresivita objeví u některého z druhu agrese výrazně často.

**Tato hypotéza se potvrdila.**

Pro pozorování bylo vybráno 10 základních projevů agrese, u kterých se předpokládal výskyt v mateřské škole. Za projevy bylo považováno:

- Obtěžování, tahání za oděv, bránění v činnosti
- Údery, bití
- Nadávání a posměch
- Braní hraček a věcí, pomůcek
- Zápasení, škrábání, kousání, štípání, kopání
- Hádání se
- Ničení hraček, staveb a výrobků
- Autoagrese
- Napadení dospělé osoby
- Jiné – nápodoba agresivního, televizního hrdiny

Během pozorování byla pozorována a zaznamenána řada agresivních projevů dětí. Byly to jak projevy verbální – nepřímé tak projevy a agresivita fyzická – přímá.

Toto pozorování probíhalo v 2. pololetí školního roku 2009/2010 od ledna 2010 do února 2010. Po dobu těchto dvou měsíců, při průběžném, denním pozorování byla agrese a agresivní chování každodenně přítomna a zastoupena. Pozorování bylo prováděno a zaznamenáváno po celý den pobytu dětí v mateřské škole, ve všech režimových částech dne. Učitelka při pozorování agrese zapsala pozorovanou situaci do záznamové tabulky, případně zapsala pozorovanou situaci bezprostředně po ukončení činnosti – viz příloha č. 1.

U pozorované skupiny dětí bylo zjištěno, že s celkového počtu 25 dětí v oddělení se po dobu pozorování objevilo celkem 263 projevů agrese.

Ve skupině dětí byly 3 děti, u kterých nebyla agresivita vůbec pozorována. Jednalo se o 2 holčičky – Nela a Zuzana, které do mateřské školy v době pozorování docházely velmi zřídka, byly velmi často nemocné. Třetím dítětem byl chlapec – Matyáš, který docházel do mateřské školy pouze 1x týdně, pouze na dopolední docházku. Matyášova matka byla doma na rodičovské dovolené s mladším sourozencem.

Při systematickém pozorování byly zaznamenány téměř všechny vybrané projevy v různě silné intenzitě a frekvenci. Nejčastěji docházelo k projevům – úderů a bití  $74x = 28,13 \%$ . Jako častý projev bylo zaznamenáno nadávání a posměch  $51x = 19,40 \%$ . Dalším častým projevem bylo pozorováno hádání se  $39x = 14,83 \%$ .

Každodenním pozorování bylo zjištěno, že se agrese projevila v ranních, volných hrách. Ráno se děti do mateřské školy scházely průběžně. V časných ranních hodinách, od 6.15 do 7.30 hod byl pozorován poměrně malý výskyt agresivních projevů. Bylo to dáno nízkým počtem přítomných dětí. Do půl osmé bylo v mateřské škole přítomno 8 – 10 dětí. Tyto děti měly dostatečný prostor pro výběr hry a hračky, pro rozdělení hry a herních rolí.

V době od půl osmé do půl deváté přicházela většina dětí, a proto v tuto dobu byla agrese a agresivní projevy pozorovány častěji. Byly pozorovány projevy agrese při zapojení přichozících dětí do her, při stanovení nové herní strategie, výsledné podoby stavby a při určení rolí a vůdce hry. Tyto konflikty a rozepře vyústily v agresi fyzickou a to v podobě zásahu do hry, zničení již postavené nebo rozestavené stavby nebo výrobku či použití úderů a bití vůči spoluhráčům.

K agresi docházelo také v době prostojů a čekání. Nejčastěji při čekání na jídlo před svačinou či obědem, nebo při oblékání v šatně. Zde byla agrese pozorována v podobě úderů, bití, zápasení, tahání za oděv a hádání se.

Při stolování se agrese projevila velmi zřídka. Důvodem byla samostatná činnost dětí, které se při stolování samy obsluhovaly a již měly naučené postupy správného stolování a chování, dodržovaly vlastní domluvená pravidla třídy.

V řízených činnostech byl výskyt agrese zaznamenán jen ojediněle. Agrese byla pozorována pouze v situacích, když se dítě vrátilo po delší nemoci nebo nepřítomnosti do mateřské školy a nemělo bližší informace, zážitky z předcházejících činností a her, z minulých dní v mateřské škole. K agresi docházelo v případě, když nebylo dítě

soustředěné, pozorné, případně byla činnost dítěti špatně přiblížena, byla zvolena špatná motivace při seznamování s činností ze strany učitelky. Při řízených činnostech byly projevy agrese převážně slovní a to ve formě nadávání, posměchu a hádání se. Ojediněle se objevila agrese fyzická a to v podobě strkání, žďuchání nebo v podobě úderů a bití.

Při pobytu venku byla agrese také pozorována a zjištěna. Důvodem agrese při hrách a činnostech venku byl volný pobyt dětí ve volném prostoru, volba her. Jedním z důvodů byl malý počet hraček, koloběžek a odrážedel pro děti, kdy se děti musely střídat. Docházelo proto k agresi fyzické – šťouchání, žďuchání, kopání, zápasení, popřípadě k úderům a bití. Byla pozorována i agrese slovní a to ve formě nadávání, posměchu a hádání se.

Při odpočinkových a klidových činnostech k agresi nedocházelo.

Agrese byla také pozorována při odpoledních hrách a volných činnostech a to ve formě slovní i mírné fyzické. V odpoledních hodinách nebyly konflikty a agrese tak častá, protože některé děti odcházely po obědě domů a děti, které zůstaly v mateřské škole se po odpolední svačině rozcházely brzy domů. Tak zůstávala ve třídě poměrně malá skupinka dětí – 14 dětí. Děti tak měly pro volné hry více prostoru a hraček. Z tohoto důvodu nevznikaly konflikty a agresivní situace tak často, jako při plném počtu dětí.

Výsledky pozorování a zjištěné údaje o projevech agrese jsou zaznamenány do tabulky č. 1.

**Tabulka č. 1** Tabulka projevů agresivity dle četnosti výskytu

<b>Typy a projevy</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Obtěžování, tahání za oděv	28	10,64 %
Údery a bití	74	28,13 %
Nadávání a posměch	51	19,4 %
Braní hraček a věcí	24	9,12 %
Zápasení, škrábání, kopání	15	5,7 %
Hádání se	39	14,82 %
Ničení hraček, staveb a výrobků	19	7,22 %
Autoagrese, škrábání se	0	0 %
Napadání dospělé osoby	0	0 %
Jiné – nápodoba agres. hrdiny	13	4,94 %
<b>Celkem</b>	<b>263</b>	<b>100 %</b>

## **Hypotéza č. 2 Nejčastější příčinou projevů agrese bude spor o hračku.**

Hypotéza bude potvrzena, jestliže se agresivita při sporu o hračku projeví nejčastěji.

**Výsledky pozorování tuto hypotézu nepotvrdily.**

Pozorováním byly zaznamenány různé příčiny projevů agrese u dětí předškolního věku. Z celkového počtu 263 projevů bylo zjištěno, že nečastější příčinou je **společná hra a činnost dětí** kdy došlo celkem k 92 projevům agrese, z toho 53 u chlapců a 39 u dívek.

Jako další příčina projevu agrese byl pozorován **zásah druhého dítěte do hry, nebo činnosti** – bylo zjištěno 57 projevů. Zde se projevovaly obě skupiny velmi podobně, chlapci – 30x a dívky 27x.

**Spor o hračku** byl zaznamenán pouze ve 21 případech a to 11x u chlapců a 10x u dívek.

Byla také zaznamenaná agrese, kdy **dítě neví proč** tak jednalo a reagovalo – jednalo se o 28 projevů a to u chlapců 15 a u dívek 13 agresivních projevů.

Jako další příčiny byly pozorovány:

- Zničení práce, výrobku
- Reakce na posměch
- Reakce na nezájem druhého dítěte
- Agrese při úklidu
- Reakce na pokyn učitelky
- Stesk z odloučení
- Dítě neví proč tak reagovalo

Tyto příčiny agrese byly při pozorování zaznamenány, jejich frekvence nebyla příliš častá.

Zjištěné údaje o výskytu jednotlivých druhů příčin agrese jsou zaznamenány do tabulky. 2.

**Tabulka č. 2** Příčiny agresivity u dětí v mateřské škole dle četnosti

<b>Příčiny</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Spor o hračku, brání věcí	21	8 %
Zničení výrobku, stavby	24	9,12 %
Zásah do hry	57	21,67 %
Reakce na posměch	10	3,80 %
Společná činnost, hra	92	34,98 %
Reakce na nezájem dětí	16	6,08 %
Agrese při úklidu	13	4,94 %
Reakce na pokyn učitelky	2	0,76 %
Stesk z odloučení	0	0 %
Dítě neví proč?	28	10,64 %
<b>Celkem</b>	<b>263</b>	<b>100 %</b>

Pozorováním byly zjištěny rozdíly mezi příčinami, které vyvolaly agresi u chlapců a příčiny, které vyvolaly agresi u dívek.

Rozdíly byly patrné v četnosti výskytu. U obou pohlaví byla nejvýrazněji zastoupena agrese při společné činnosti a hře. U chlapců se jednalo o 53 projevů. U dívek byla pozorována agrese při společné činnosti 39x. Jako další příčiny byly pozorovány příčiny: zásah do hry, u chlapců se tato příčina objevila 30x, u dívek 27x.

Výskyt těchto dvou příčin byl nejčastější.

Jednotlivé druhy příčin agrese u obou pohlaví jsou zaznamenány v tabulce č. 2a.

**Tabulka č. 2a** Příčiny agresivity u dětí v mateřské škole dle četnosti - rozlišení podle pohlaví

<b>Celkový počet projevů agrese u všech dětí = 263</b>	<b>Chlapci projevy</b>	<b>Dívky projevy</b>
<b>Příčiny</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Absolutní četnost</b>
Spor o hračku, braní věcí	11	10
Zničení výrobku, stavby	13	11
Zásah do hry	30	27
Reakce na posměch	6	4
Společná činnost, hra	53	39
Reakce na nezájem dětí	7	9
Agrese při úklidu	9	4
Reakce na pokyn učitelky	2	0
Stesk z odloučení	0	0
Dítě neví proč?	15	13
<b>Celkem</b>	<b>146</b>	<b>117</b>

**Hypotéza č. 3 - Agrese se vyskytuje častěji v chování chlapců než v chování dívek.** Hypotéza bude potvrzena, jestliže nejčastější projevy agresivity budou zaznamenány u chlapců.

**Tato hypotéza se potvrdila.**

Agresivita se projevila u obou pohlaví. Počet dětí v pozorované skupině byl 22, z toho bylo 10 chlapců a 12 dívek. Přesto bylo šetřením zjištěno, že agresivní projevy jsou výraznější u chlapců.

Z celkového počtu 263 zaznamenaných agresivních projevů byla u chlapců agresivita častější, bylo zaznamenáno 146 agresivních projevů. U dívek byla z celkového počtu 263 agresivních projevů skupiny dětí pozorována agrese v 117 případech.

U chlapců agresivita spočívala převážně:

- v bytí a úderech - 49 projevů
- v obtěžování - 20 projevů
- nápodoba agresivního televizního hrdiny – 13 projevů

Ve skupině chlapců byl nejvýraznějším agresorem 4letý Pavel. Pavel pocházel z rozvedené rodiny. Byl v péči a výchově matky, spolu se mladší sestrou. Výchovné působení matky a částečně i otce bylo nejednotné a rozdílné.

Do mateřské školy nastoupil až ve 4 letech, v září 2009 do předškolního oddělení. Skupina dětí byla v tomto oddělení již zadaptovaná a prostředí, podmínky a pravidla mateřské školy dobře znala. Pro Pavla bylo vše v mateřské škole nové. Proto byl nástup a adaptace velmi obtížná a reakce Pavla byly konfliktní a agresivní. Skupina dětí ho velmi pomalu přijímala. Důvodem bylo to, že je nový. Pro Pavla bylo nové prostředí, které bylo odlišné od rodinného prostředí. Odlišný byl režim dne v mateřské škole, nová pravidla, soužití s dětmi a učitelkami. Tyto obtížné situace řešil Pavel pomocí agrese a agresivním chováním. Svým chováním vyvolával konfliktní situace. Při příchodu do třídy Pavel pobíhal sem a tam, od herních koutků ke stolečkům, narušoval dětem rozehrané hry. Vymáhal si pozornost dětí. Hračku, se kterou si hrálo jiné dítě chtěl mít v ten moment pro sebe. Při zapojení do her chtěl mít vůdčí roli, chtěl být tvůrcem staveb, chtěl rozhodovat. Mezi dětmi se pohyboval neohleduplně a často do dětí strkal,



vrážel, jen proto, aby zaujal „první“ nebo hlavní místo, chtěl být „středem“ pozornosti. Často rozbořil dětem stavbu, protože jeho stavba mu připadala lepší.

Jednal tak, jak byl z domova naučený a zvyklý. Doma měl hračky sám pro sebe, případně je bral mladší sestře, která mu neodporovala. Byl zvyklý diktovat si pravidla, jak ve vztahu k matce, tak i při hrách, nemusel se s nikým domlouvat a přizpůsobovat.

Během 1. pololetí se postupně začlenil, naučil se dodržovat dohodnutá a stanovená pravidla. Skupina dětí ho přijala a našel si své kamarády.

Z hlediska pomoci a budoucího působení ze strany učitelky bylo důležité podporovat a posilovat u Pavla kamarádské vztahy mezi dětmi, posilovat empatii. Pomocí prosociálních her, pomocí rozhovoru, pozorování dětí a vzorem učitelky se zapojil do skupiny dětí, naučil se ostatní děti kolem sebe respektovat, přijal za „svá“ domluvená pravidla třídy, naučil se domlouvat a komunikovat.

Agresivní projevy u dívek nebyly tak výrazné a vyskytovaly se v menším množství a intenzitě. Bylo to i tím, že se dívky projevují spíše klidněji, rozvážněji a jsou ve vztazích vyrovnanější, lépe komunikují a domlouvají se.

Z projevů agrese u dívek převládala agrese slovní, kdy se jednalo o nadávání, posměch a hádání se. Nadávání a posměch se projevil 29x a hádání bylo pozorováno 26x. Mezi častou agresí byly také projevy – bytí a údery, a to jako odpověď na úder a bití druhým dítětem. Údery a bití se u dívek objevily 25x. V menší míře, srovnatelném množství následovaly projevy:

- brání hraček a věcí - 13 projevů
- ničení hraček, staveb a výrobků - 8 projevů
- obtěžování, tahání za oděv - 8 projevů
- zápasení škrábání, kopání - 6 projevů
- nápodoba agresivního televizního hrdiny se projevila pouze - 2x
- autoagrese a napadení dospělé osoby nebyla pozorována vůbec

Z pozorované skupiny děvčat byla nejagresivnější Tereška. Tereška byla v říjnu 2009 čtyřletá. Do mateřské školy docházela od 3 let. Pochází z úplné rodiny, má 7letou sestru Karolínu. Oba rodiče jsou plně pracovně vytížení svým zaměstnáním, oba

podnikají. S péčí a výchovou o obě děti pomáhají prarodiče, spíše babička. Tereзка byla od mala vychovávána velmi volně a demokraticky. Mohla vše, co chtěla. Tato výchova však vedla k situacím, kdy se sama musela vyrovnat s novými a neznámými situacemi a věcmi, s novým prostředím a hlavně s rozdílnou výchovou rodičů a prarodičů - babičky.

Tereзка byla tvrdohlavá, svérázným způsobem si prosazovala „své.“ Jednala agresivně při nesplnění jejího přání. Na odmítnutí druhých dětí reagovala vztekem a agresí. Takovéto vzorce chování uplatňovala na rodiče a prarodiče. V případě péče babičky dokázala Tereзка při nesplnění jejího přání nejprve žadonit, posléze plakat, nakonec se vztekala a podupávala. Byla schopna lehnout si na zem a vztekat se, do té doby než rodiče či babička rezignovali a Terezce vyhověli. Podobně Tereзка reagovala i při kontaktu, hrách a ve vztazích s jinými dětmi. Pro tyto způsoby a agresivní reakce chování ji děti často odmítaly, nezapojovaly ji do her.

K učitelkám, které brala jako autoritu, si takovéto vzorce a způsoby chování nedovolila, dokázala respektovat pravidla, bez emocí reagovala na požadavky zadané učitelkou. Paní učitelka byla pro Terezku vzorem. Tereзка dělala „vše“ jako paní učitelka. Často při rozhovoru a při hrách vyprávěla: ... „až budu velká, tak budu taky paní učitelka.“ Její nejoblíbenější hry byly: hra na školku a hra na paní učitelku.

Vlivem a působením učitelek došlo u Terezky ke změně chování. Zjistila, že agresivní chování ostatní děti odpuzuje a proto ji děti nepřijímají do her, že je lepší najít jiné řešení, domlouvat se.

Ze strany učitelek bylo důležité nabízet Terezce klidné způsoby hry, zapojovat ji do her, kde potřebuje spoluhráče, podporovat její trpělivost a toleranci k druhým dětem. Posilovat pěkné vztahy, motivovat ji k společným aktivitám a vést ji k společnému soužití, dodržování pravidel a k empatii.

V obou případech agresivního chování, jak u Pavla, tak u Terezky bylo důležité vysvětlení jejich nevhodného chování, nesprávnost agresivního chování a agresivních reakcí, jeho důsledky a následky. Bylo důležité seznámit a naučit obě děti vhodným způsobům jak správně reagovat. Seznámit, procvičovat a podporovat dodržování jednoduchých a společně vytvořených pravidel.

Společně jsme se učily hrát si, komunikovat mezi sebou a eliminovat nevhodné chování jak obou dětí, ale také eliminovat nevhodné chování a reakce druhých dětí v oddělení.

Zjištěné údaje z pozorování o projevech agrese u chlapců a dívek jsou zaznamenány do tabulky č. 3

**Tabulka č. 3** Výskyt agrese u chlapců a dívek v mateřské škole

<b>Typy a projevy agrese = 263</b>	<b>Absolutní četnost chlapci</b>	<b>Absolutní četnost dívky</b>
Obtěžování, tahání za oděv	20	8
Údery a bití	49	25
Nadávání a posměch	22	29
Braní hraček a věcí	11	13
Zápasení, škrábání, kopání	9	6
Hádání se	13	26
Ničení hraček, staveb a výrobků	11	8
Autoagrese, škrábání se	0	0
Napadání dospělé osoby	0	0
Jiné – nápodoba agres. hrdiny	11	2
<b>Celkem</b>	<b>146</b>	<b>117</b>

#### **Hypotéza č. 4 - Agresivní projevy dětí jsou v rámci MŠ nejčastější během volných her a aktivit.**

Hypotéza bude potvrzena, jestliže se agresivní projevy nejčastěji projeví ve volných hrách a činnostech.

**Výsledky pozorování tuto hypotézu potvrdily.**

V rámci organizace dne v mateřské škole se agresivita u dětí nejčastěji projevovala ve volných hrách. Z celkového počtu 263 zjištěných projevů agrese ve volných hrách objevila 115x.

Při hrách vznikala agrese a agresivní chování převážně:

- při výběru hry
- při zvolení vůdčí role
- při stanovení pravidel pro hru
- při způsobu vytváření staveb
- při domluvě během hry.

Při hrách docházelo také k projevům sobectví vůči jiným dětem, docházelo ke konfliktům ve vztazích, protože je pro dítě v tomto věku velmi těžké tyto konflikty řešit, dohodnout se a při tom respektovat potřeby druhých dětí. Předškolní děti ještě nedokáží ovládat silnou touhu, a proto docházelo v rámci volných her k vzájemným sporům a k agresivnímu chování a jednání.

Agrese byla pozorována během ranních her při volných hrách a při volných hrách v odpoledních hodinách. V odpoledních hodinách nebyly konflikty a agrese tak častá, protože některé děti odcházely po obědě domů a děti, které zůstaly v mateřské škole se po odpolední svačině rozcházely brzy domů. Tak zůstávala ve třídě poměrně malá skupinka dětí. Děti tak měly pro volné hry více prostoru a hraček. Z tohoto důvodu nevznikaly konflikty a agresivní situace tak často, jako při plném počtu dětí.

K dalším významným agresím a agresivnímu chování docházelo během prostoje, přechodů a čekání. V těchto situacích bylo pozorováním zjištěno 79 projevů agrese, z celkového počtu 263 zjištěných projevů.

Dále pak následovaly agresivní projevy:

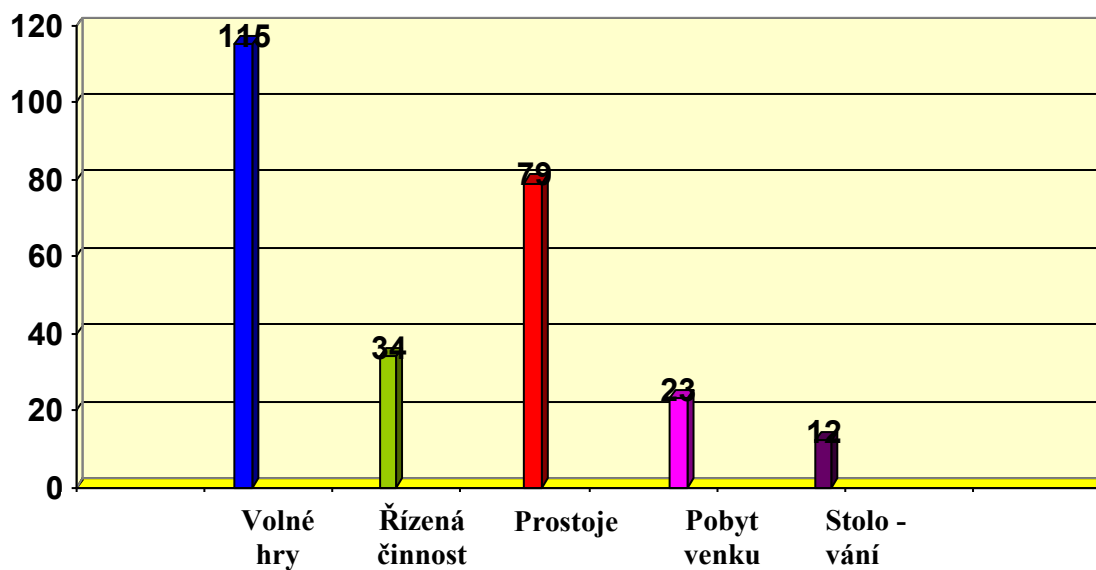
- při pobytu venku - 34 projevů
- při řízených činnostech - 23 projevů
- nejnižší počet agresivních projevů byl zjištěn při stolování - 12 projevů

Výsledky pozorování a zjištěné údaje o projevech agrese u chlapců a dívek jsou zaznamenány do tabulky č. 4 a grafu č. 1.

**Tabulka č. 4** Tabulka četnosti agresivity v rámci činností v mateřské škole

Činnosti v MŠ	Absolutní četnost	Relativní četnost
Volné hry	115	43,72 %
Řízená činnost	23	8,75 %
Prostoje	79	30,03 %
Pobyt venku	34	12,90 %
Stolování	12	4,60 %
<b>Celkem</b>	<b>263</b>	<b>100 %</b>

**Graf č.1** Agresivita v rámci činností v MŠ dle výskytu



**Hypotéza H 5 - Frekvence agresivity bude vyšší koncem týdne – zejména v pátek.**

Hypotéza bude potvrzena, jestliže se šetřením zjistí, že agresivní projevy u dětí budou častější na konci týdne, zejména v pátek.

**Tato hypotéza se nepotvrdila.**

Pro pozorování byla stanovena hypotéza, agrese bude výrazná a vyšší koncem týdne – zejména v pátek. Stanovení této hypotézy vycházelo z domněnky, že budou děti unavenější, budou vyčerpané nápady pro hry a po týdenním pobytu a soužití ve velké skupině dětí budou mezi dětmi vznikat situace, které budou vést k výraznější a častější agresivitě.

Šetřením a pozorováním bylo zjištěno, že se agrese vyskytovala ve všech dnech v podobném rozsahu a četnosti. Agrese byla zastoupena v jednotlivých dnech v týdnu:

- pondělí - 53 projevů
- úterý - 52 projevů
- středa - 54 projevů
- čtvrtek - 53 projevů
- pátek - 52 projevů

Pozorování bylo zjištěno a potvrzeno, že i přes velký počet dětí ve třídě, přes stejnou nabídku hraček a pomůcek, přes velké množství konfliktních situací, i při celotýdenní docházce dětí do mateřské školy se děti vyhledávají a potřebují.

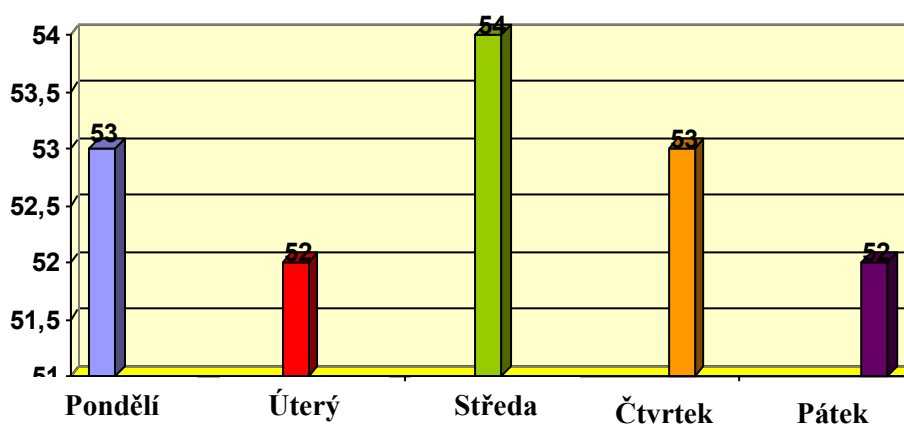
Byl tak potvrzen vývoj a rozvoj osobnosti dítěte, dle vývojových stádií vývojové psychologie, pedagogiky.

Zjištěné údaje byly zpracovány a zaznamenány do tabulky č. 5 a grafu č. 2.

**Tabulka č. 5** Počet projevů agrese v jednotlivých dnech v týdnu.

Den v týdnu	Absolutní četnost	Relativní četnost
Pondělí	53	44 %
Úterý	52	0,5 %
Středa	54	15,5 %
Čtvrtek	53	32 %
Pátek	52	
<b>Celkem</b>	<b>263</b>	<b>100 %</b>

**Graf č. 2** Projevy agrese v jednotlivých dnech v týdnu dle četnosti.



## 8. Závěr

Jak už bylo zmíněno v teoretické části, agresivita patří do běžného světa, do výbavy živočišných druhů a lidského rodu. Agresivita je neoddělitelnou a velmi důležitou součástí vývoje člověka a provází ho po celý život.

Toto se potvrdilo v empirické části práce. Z výsledků prováděného šetření by se mohlo zdát, že kolektivní soužití dětí v mateřské škole, organizace a režim mateřské školy je místem stálých konfliktů, útoků a bití, tedy místem agresivity a agresivního chování. Při bližším seznámení ale zjistíme, že tyto konflikty, útoky či bití nejsou tak časté a závažné či snad úmyslné, že to jsou pouze experimenty a projevy určité vývojové etapy, kdy se dítě začleňuje do běžného života, do lidské kultury a společnosti. Proto si myslím, že agresivita patří do lidského vývoje, běžného života malých dětí a má pro ně dalekosáhlý význam.

Odborníci zabývající se pedagogikou, psychologii, výchovou a vzděláváním – edukací se ve většině případů shodují na tom, že to co si dítě prožije, jaké přijme podněty, získá zkušenosti a vytvoří si vzorce chování, které pak ve svém životě uplatní a využije, tak také během života mnohonásobně zhodnotí.

Vrátím-li se k výsledkům šetření, musím konstatovat, že se agresivita v mateřských školách objevuje. Je však způsobena různými příčinami. Za ty nejfrekventovanější lze považovat agresivitu při společných činnostech, zásahu druhého dítěte do hry, v situacích kdy dítě nevědělo proč, takto agresivně jednalo.

V prováděném šetření byla nejčastější pozorována agrese fyzická, která se projevovala v nejrůznějších formách agrese – bití a údery, braní hraček, fyzické konflikty. Své zastoupení měla i agrese slovní a to v podobě nadávání, posměchu a hádání se. V pozorované skupině dětí docházejících do mateřské školy byli za agresivnější označeni chlapci. Nejvíce projevů agresivního chování bylo zjištěno u chlapců. Oproti tomu u dívek se agresivita tak často neobjevila.

Z pohledu organizace dne v mateřské škole a v běžných činnostech v mateřské škole se agresivita nejčastěji objevuje ve volných hrách a činnostech, při pobytu venku a během volných chvil, prostojích, hygieně, čekání na chodbách a při oblékání v šatnách. Myslím si, že při těchto činnostech vždy záleží na přístupu učitelky, na vhodné motivaci a správné organizaci té či oné činnosti.



Z pozorování četnosti agrese během jednotlivých dnů v týdnu bylo zjištěno, že se agrese a agresivní projevy dětí v jednotlivých dnech týdne příliš neliší.

Jak už bylo zmíněno a pozorování zjištěno dochází během dne v mateřské škole k drobným konfliktům, střetům a kontaktům mezi dětmi. V těchto případech se učitelka stává nestranným a náhodným pozorovatelem. Měla by sledovat průběh chování, reakce dětí, aby tyto situace, konflikty nepřerostly v nebezpečí, které by ohrožovalo fyzické či psychické zdraví dětí. Tímto nebezpečím mohou být počátky úmyslné a skryté agrese.

Myslím si, že při řešení běžných sporů, kontaktů a agresivních situací se děti učí ovládat, používat či nepoužívat svoji vlastní agresi v rámci kolektivního a společného soužití a podle společenských pravidel. V případě, že se však v mateřské škole u dětí objevují velmi časté agresivní projevy chování, je dobré hledat důvody a příčiny proč tomu tak je. Hledat nejen v soužití dětí v mateřské škole, v dítěti samotném, ale je důležité vycházet z vlivů rodiny, z postojů rodičů k výchově, z jejich výchovného působení a z jejich chování a vystupování. Nezapomínejme na to, že rodina je hlavním a klíčovým činitelem, který na dítě působí, stará se a hlavně dítě vychovává.

Dnešní uspěchaná doba, rychlý životní styl společnosti a tím pádem i rodiny, příliš volná výchova v dnešních rodinách vede děti nejen k samostatnosti, sebevědomí, otevřenosti, odvážnosti, ale také může u dětí vyvolat stres, úzkost či obavu z nezvládnutí úkolu. Tyto vlivy mohou vést k určitému strádání, frustraci, která je pak jednou z příčin agrese, agresivního chování a šikany u dětí.

## 9. Seznam literatury

BADEGRUBER, B., PIRKL, F. *Příběhy pomáhající s problémy*. 4.vyd. Praha: Portál, 2000. 112 s. ISBN 80-7178-416-8.

ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. 1.vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta v. o. s., 1999. 204 s. ISBN 80-902614-1-8.

DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 205 s. ISBN 80-7178-449-4.

DVOŘÁKOVÁ, H. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí a dětí s hendikepy*. Praha UK v Praze, 2000. 91 s. ISBN 80-7290-005-6.

ERKERT, A. *Hry pro usměrňování agresivity*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. 96 s. ISBN 80-7178-938-0.

FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 256 s. ISBN 80-7176-232-4.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0

HITKOVÁ, E. *Agresivita a projevy šikany u dětí v mateřské škole*. [Bakalářská práce.] Univerzita Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 2007.

JANEBOVÁ, E. *Problematika agresivity dětí v MŠ*. [Diplomová práce.] Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 2004.

KLENKOVÁ, J. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství 2003. 125 s. ISBN neuvedeno.

KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. 1.vyd. Praha: SPN, 1981. 790 s. ISBN neuvedeno.

KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 256 s. ISBN 80-7178-513-X.

KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. 2.vyd. Praha: Portál, 2000. 128 s. ISBN 80-7178-409-5.

KOMOROVSKÁ, V. *Ťažko zvládnutelné dítě*. Rodina a škola, 1997.roč. 45 č. 9, 10-11 s. ISSN 0035-7766.

LANGMEIER, J., KREJČOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3.vyd. Praha: Grada Publishing, spol. s.r.o., 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195 – X.

LISÁ, L., KŇOURKOVÁ, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. 1.vyd. Praha: Avicentrum, 1986. 276 s. ISBN neuvedeno.

MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 222 s. ISBN 80-04-25236-2.

MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém*. 5.vyd. Praha: Portál 2000. 109 s. ISBN 80-7178-067-7.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2003. 240 s. ISBN 80-7178-799-X.

NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2.vyd. Praha: Academia, 1997. 437 s. ISBN 80-200-065-7.

NOWAK, A. *Agresivita chování dětí v předškolním věku. Mravní nemoci mládeže a jejich prevence: sborník příspěvků z konference České pedagogické společnosti*. 1.vyd. Brno, 1998. 28 – 32 s. ISBN 80-7012-760-9.

PORTMANN, R. *Jak zacházet s agresivitou*. 1.vyd. Praha: Portál, 1996. 102 s. ISBN 80-7178-094-4.

ŘÍČAN, P. KREJČOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. 3.vyd. Praha: Grada Publishing, s. r. o. 1995. 456 s. ISBN 80-7169-513-2.

ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1.vyd. Praha: Portál, 1995. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.

SAGI, A. *Problémové dítě v mateřské škole* 1.vyd. Praha: Portál. 1995. 102s. ISBN 80-7178-067-7.

SKUTIL, M., KŘOVÁČKOVÁ, B. *Diplomová práce a empirický výzkum pedagogických jevů*. 1.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. 74 s. ISBN 80-7041-428-6.

ŠEDOVÁ, K. *Děti a rodiče před televizí*. Brno: Paido, 2007. 157s. ISBN 978-80-7315-149-2

ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V. *Hry pomáhající s problémy*. 2.vyd. Praha: Portál, 1996. 160 s. ISBN 80-7178-408-7.

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. 1.vyd. Praha: Portál. 2002, 175 s. ISBN 80-7178-689-6.

ŠULOVÁ, L. a kol. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Nakladatelství Karolinum 2003. 365 s. ISBN 80-246-0752-2.

ŠULOVÁ, L. a kol. *Problémové dítě a hra*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. r. o., 2004. 225 s. ISBN 80-86307-15-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. 444 s. ISBN 80-717-214-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X.

## 10. Přílohy

Příloha č. 1 Vzor tabulky pro záznamy pozorování v mateřské škole

### TABULKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ - POZOROVÁNÍ AGRESIVITY DĚTÍ V MŠ

Diplomová práce - Eva Hitková

Tabulka č.:	
Datum pozorování:	
Učitelka:	
Směna:	

Den v týdnu	Pozorovaná činnost dítěte v MŠ - org. dne	Agresor (kdo s kým)	Projevy agrese	Příčiny agrese